

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA DE UMA PROFESSORA
INICIANTE: UM OLHAR COM FOCO NA
INTERMULTICULTURALIDADE.**

Thaís Juliana Palomino

São Carlos
Agosto de 2009

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA DE UMA PROFESSORA
INICIANTE: UM OLHAR COM FOCO NA
INTERMULTICULTURALIDADE.**

Thaís Juliana Palomino

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Emília Freitas de Lima

São Carlos
Agosto de 2009

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

P181ad

Palomino, Thaís Juliana.

A aprendizagem da docência de uma professora iniciante : um olhar com foco na intermulticulturalidade / Thaís Juliana Palomino. -- São Carlos : UFSCar, 2009.
187 f.

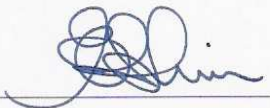
Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2009.

1. Professores - formação. 2. Interculturalidade. 3. Multiculturalismo. 4. Professores iniciantes. I. Título.

CDD: 370.71 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

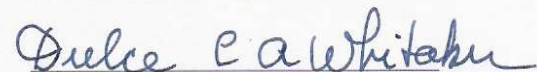
Profª Drª Emília Freitas de Lima



Profª Drª Vera Maria Nigro de Souza Placco



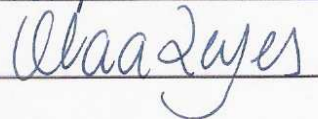
Profª Drª Dulce Consuelo Andreatta Whitaker



Profª Drª Elenice Maria Cammarosano Onofre



Profª Drª Cláudia Raimundo Reyes



Antes de traçar minha dedicatória gostaria de apresentar as quatro pessoas a quem dedico este trabalho.

Algumas pesquisas sobre gênero e relações parentais indicam que as filhas, quando se casam, costumam trazer seus maridos e filh@s para o convívio de sua família de origem. Já os filhos, tenderiam a se aproximar mais das famílias de suas esposas.

No meu núcleo familiar não foi diferente. Talvez porque minha avó paterna tenha falecido muito cedo, minha socialização ocorreu, marcadamente, na família de minha mãe.

Família de descendência italiana, minha avó era uma típica Mama: cozinhava como ninguém, fazia capeleti, tortei, latugue e macarrão de tudo quanto era jeito¹.

Minha avó me encantava com as histórias de sua época de criança, histórias das andanças pelo Estado de São Paulo em busca de terras para plantar, da época do café, do trabalho na roça, das granjas, da forma como as mães cuidavam dos filhos. Quando minha filha nasceu, passamos a chamá-la de Bisa, para a Laura chamá-la assim (ela já era bisavó há anos e quando faleceu era tataravó). Quando a Laura chorava, a Bisa contava que na época dela, quando as mães iam para o cafezal, cavavam um buraco grande no chão, forravam com um lençol e colocavam as crianças pequenas lá dentro. Eu perguntava se as crianças não choravam. Ela respondia que choravam, mas depois cansavam e paravam.

Minha avó, como típica ‘Nona Italiana’, mantinha a família ao seu redor. Os filhos iam até a sua casa todos os dias e os netos que moravam em Taquaritinga também. Aqueles que estudavam fora da cidade, quando chegavam, nos finais de semana ou nas férias, também iam até lá.

As festas de Natal eram na sua casa. Adultos se sentavam ao redor de uma enorme mesa, colocada no meio da sala e as crianças, que formavam uma escadinha, sentavam-se num sofá, colocado na varanda. Minha avó passava dois dias na cozinha, enrolando capeleti, temperando a leitoa, recheando o frango etc. Quando estes almoços pararam de acontecer, alguns anos antes de minha avó falecer, senti como se o Natal tivesse perdido um pouco do seu sentido.

Uma curiosidade da minha família é que todas as mulheres têm filhas mulheres na primeira gestação e homens na segunda – isso já se repetiu por cinco gerações. A filha mais

¹ Depois de adulta, minha avó me explicou o que queria dizer o tal macarrão ‘maltaiá’, como ela chamava – era mal ‘taiado’, mal cortado, feito com ela batendo sua faquinha de um lado e de outro, no rolo de massa que ela havia aberto e secado sobre sua cama.

velha de minha avó era a tia Marly, com um R bem arrastado, que é a forma como as crianças pequenas a chamavam.

Minha tia Marly era uma mulher doce e bem humorada. Trabalhava em casa, era costureira e quase que totalmente submissa ao marido. Mas tal submissão não fazia dela uma pessoa amarga. Quando eu era criança, ela pegava retalhinhos de pano e fazia roupas de boneca ou saquinhos de cinco-marias para brincarmos. Na adolescência era ela quem costurava as minhas roupas, dávamos muitas risadas quando íamos marcar as barras de minhas saias e a minha mãe dizia: - Desça dois dedinhos! E eu falava: -Suba dois dedinhos! Ela sempre fazia o que eu pedia, e ainda respondia para a minha mãe que a saia era minha.

No finalzinho da vida, quando eu telefonava para ela e perguntava se ela estava bem, ela sempre dizia que sim - que tudo estava bem - desconsiderando as dores que só passavam com morfina, os efeitos colaterais da quimioterapia e todo o mal estar causado pela leucemia.

Ela faleceu em 1º de Abril deste ano, no dia do aniversário de minha filha Laura. Quando recebi a notícia, a Laura chorou fundo e falou do seu aniversário. Conversei com ela sobre o ciclo da vida, que nós nascemos, crescemos - na maior parte das vezes, temos filhos - ficamos velhos e morremos. Falei que ela e a tia Marly iniciavam e fechavam o ciclo no mesmo dia, que elas iam ficar ligadas para sempre e que isso era muito especial. Ainda não consigo falar (ou escrever) muito sobre ela, me falta o fôlego!

A filha mais velha de minha tia Marly era a Marly Célia, que uns chamavam de Marly, outros de Célia. Mas, na família, ela era a Madrinha, minha madrinha. A Madrinha era uma mulher diferente de sua mãe e de sua avó. Não gostava de cozinhar e nem dos cuidados com a casa. Era 'dona do seu nariz', trabalhava fora de casa, num cargo de destaque, e sustentava os três filhos sozinha – inclusive na época em que fora casada. Foi a primeira (e única) mulher a se divorciar na família e viveu um amor seguindo seu coração - contra todos os padrões e modelos sociais. Numa cidade pequena, católica e machista, ela era vista como a anti-heroína. Com ela aprendi, pelo seu exemplo, força e amor, que o diferente só é desigual se alguém lhe impõe tal condição. Minha madrinha se foi em novembro de 2007, depois de brigar por mais de três anos contra um linfoma.

Quando olho para estas três mulheres tão diferentes e penso em mim, acho que tenho um pouquinho de cada uma delas comigo, aproveitando-me da metáfora da água e do açúcar de Clandinin, sei que elas estão em mim, algumas vezes percebo onde e como, noutras procuro e não as encontro. Mas sinto todas elas comigo!

Uma das coisas que tenho certeza que quero construir, pelo que observei e aprendi com elas, é a relação de proximidade com os filhos. Estas três mulheres tão diferentes tinham todos os filhos e filhas ao alcance das mãos. E aqui, elas conseguiram quebrar as estatísticas e manter com elas inclusive os filhos homens.

E, falando em filho homem, confirmando a ‘tradição’ familiar, meu segundo filho foi um menino. Ele é a quarta pessoa a quem dedico este trabalho: o Pedro. Pretendo seguir os passos destas mulheres maravilhosas e, daqui a alguns anos, recebê-lo em casa, com a família que ele construir, se construir, para ficar debaixo das minhas asas...afinal, tenho sangue de mãe italiana, não é?!?

Agora, depois de devidamente apresentadas e apresentado, posso escrever minha dedicatória:

Dedico este trabalho a três mulheres maravilhosas e que se foram durante a realização desta pesquisa: minha ‘vó Domingas, minha tia Marly e minha Madrinha. E, também, a um homenzinho maravilhoso e que ‘se veio’ neste mesmo período: o Pedro, meu filhote.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Emília Freitas de Lima, que já sabe da admiração que tenho por ela (como orientadora, como professora, como pessoa, como avó-torta etc). Agradeço, sobretudo, pela orientação competente, alegre e tranqüila. Não posso deixar de mencionar, com muito apreço, o respeito pelo meu tempo ‘de gerar e de nutrir’ meu filhote Pedro.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação por todo o auxílio na realização deste trabalho.

Ao CNPQ pela bolsa concedida durante o processo de pesquisa.

Às Profas. Dras. Vera Maria Nigro de Souza Placco, Dulce Consuelo de Andreatta Whitaker, Elenice Maria Cammarosano Onofre e Adriana Maria Corsi, pelas contribuições dadas no exame de qualificação.

Às Profas. Dras. Vera Maria Nigro de Souza Placco, Dulce Consuelo de Andreatta Whitaker, Elenice Maria Cammarosano Onofre e Claudia Raimundo Reyes, pelas contribuições dadas na ocasião da defesa da tese.

Aos professores/as do Departamento de Metodologia de Ensino pelas disciplinas e discussões que auxiliaram em todo o processo de pesquisa.

À Magda e à Maria Elena, sempre queridas secretárias do PPGE e, à Evely, secretária do Departamento de Metodologia de Ensino e que mora em meu coração; pela alegria, respeito e profissionalismo com que conduzem seus afazeres e se relacionam com todos os alunos e alunas deste Programa e Departamento. São exemplos a serem seguidos!

À Silvana, atual secretária do PPGE, por todos os ‘abacaxis’ que me ajudou - e vem ajudando - a descascar.

Às duas escolas, por me abrirem espaço para a realização desta pesquisa.

À professora Vera, mulher corajosa, autêntica e que lutava para não cair nas armadilhas ideológicas que a prática docente lhe preparava.

Aos colegas que fiz (ou reencontrei) no GEIFoP, Regina, Li, Gi, Thiago, Cris, Cristiane, Viviane e tantos outros que passaram pelo grupo. Agradeço especialmente a Maria, minha comadre; ao André, que só me dá boas notícias (e ele sabe disso), e a Dri, companheira de formação desde a Pedagogia, consultora para todos os assuntos e mãe da Juju, que meu filho adora!

Aos meus dois amores, Laura e Pedro, que me dão forças para qualquer empreitada e, melhor ainda, sempre confiam em mim e na minha capacidade...mesmo que for para pilotar uma nave em direção à Lua.

Ao meu marido, Sidnei-Bussunda, pela forma como se construiu esposo e me construiu esposa, partilhando absolutamente tudo, das alegrias e apertos aos cuidados com as crianças e tarefas domésticas e, por conta desta proximidade de mim e dos nossos filhos, se fez um marido verdadeiramente companheiro e um pai maravilhoso.

Aos meus pais, que se transformaram em 'Vó e Vô' depois das crianças, por cuidarem dos meus filhotes para que eu pudesse realizar a coleta de dados e a escrita desta tese. Além disso, por sempre estarem presentes, ouvindo e rindo de todos os meus 'causos' das escolas por onde passei. Um especial obrigado ao meu pai pela grande ajuda que me ofereceu no momento de entrega da versão final desta.

RESUMO

A diversidade invade a escola por meio da cultura e das crenças dos estudantes e suas famílias, dos grupos minoritários etc. A atenção para questões como diversidade, diferença, igualdade e desigualdade faz-se urgente. Nesse cenário, a docência não pode ser apenas domínio de conteúdos de ensino. Ela precisa ser intermulticultural, entendida como aquela que considera a diversidade e as diferenças e concebe as desigualdades como construídas nas relações discursivas e sociais. Além disso, o professor, cujas práticas são pautadas na intermulticulturalidade, conduz sua atuação com sensibilidade política visando transformar a realidade social. Partindo destes pressupostos, esta pesquisa foi realizada com uma professora iniciante em seus dois primeiros anos de exercício no magistério (com duas turmas de primeira série) com o objetivo de auxiliá-la no processo de construção de práticas pedagógicas pautadas na intermulticulturalidade. Inicialmente oferecemos um curso de formação continuada sobre a temática que teve como principal objetivo auxiliar os participantes a perceberem e desarmarem as *armadilhas ideológicas* nas quais nós, professores e professoras, caímos na sala de aula. Logo depois, uma das professoras concluintes do curso manifestou interesse em dar continuidade ao trabalho e foi acompanhada durante dois semestres. Em seus dois primeiros anos de docência, em duas escolas diferentes, uma rural e outra central, a professora passou por todas as dificuldades inerentes ao início da carreira: a solidão profissional, as oscilações entre descoberta e sobrevivência, o desejo de abandonar a carreira eram sentimentos relatados por ela. Enquanto a acompanhávamos em sala de aula, buscamos perceber as *armadilhas ideológicas* nas quais a professora caía e, sobretudo, os motivos que a levavam a cair, ou seja, compreender suas concepções culturais, como ela as interrogava e auxiliá-la neste processo. Nas entrevistas e conversas informais a professora explicitou algumas crenças e valores estereotipados, ao mesmo tempo em que, em seu trabalho na sala de aula, investia em algumas práticas que consideravam e trabalhavam com a diversidade e a diferença entre seus alunos e alunas de forma positiva. Algumas aproximações e afastamentos das práticas pautadas na intermulticulturalidade são percebidos, também, como fruto das adversidades do início da docência.

Palavras chave: formação de professores, intermulticulturalidade e professor iniciante.

Abstract

The diversity invades the school through the culture and beliefs of students and their families, minority groups etc. The attention to issues such as diversity, difference, equality and inequality it is urgent. In this scenario, the teaching can not only field of teaching contents. It needs to be intermulticultural, understood as that one that considers the diversity and differences and conceives the inequalities as constructed in the discursives and social relations. Moreover, the teacher, whose practices are based on intermulticulturality, conducts its activities with political sensitivity to transform social reality. Under these assumptions, this research was carried out with a beginner teacher in their first two years of practice in teaching (with two classes of first grade) in order to assist it in the construction of teaching practices based on intermulticulturalidade. Initially we offer a course for continued formation on the thematic that had as main objective to help the participants realize ideological traps and disarm them in which we, teachers, fall in the classroom. Soon after, one of the teachers of the course expressed interest in continuing to work and was monitored for two semesters. In its first two years of teaching in two different schools, one countrified and one urban, the teacher went through all the difficulties to the beginning of the career: a professional loneliness, fluctuations between discovery and survival, the desire to abandon a career were reported feelings for her. While we folloied her in the classroom, we see the ideological traps in which the teacher fell and especially the reasons that led to fall, that is, to understand its cultural conceptions, as interrogated it them and to help it in this process. In interviews and informal conversations the teacher explained some stereotypical beliefs and values, while they, in their work in the classroom, invested in some practices that they considered and worked with the diversity and difference between their students and which the students in a positive way. Some approaches and practices based on removals intermulticulturality are perceived, also, as fruit of adversity the start of teaching.

Key words: teacher training, intermulticulturality and beginner teacher.

Sumário

INTRODUÇÃO	p. 12
GLOBALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO.....	p. 14
DE QUE LUGAR ESTAMOS FALANDO.....	p. 20
PARTE I – A PESQUISA	p. 27
Cap. 1 - A ACIEPE.....	p. 37
Cap. 2 – CARACTERIZANDO A PROFESSORA.....	p. 43
2.1. O professor iniciante.....	p. 45
2.2. A socialização profissional e a aprendizagem da docência.....	p. 49
Cap. 3 – AS INSERÇÕES NAS ESCOLAS E A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA.....	p. 57
3.1. Na escola rural.....	p. 57
3.1.1. A aprendizagem da docência na escola rural.....	p. 66
3.2. Na escola urbana central.....	p. 74
3.2.1. A aprendizagem da docência na escola urbana central.....	p. 81
3.3. O trabalho em sala de aula.....	p. 86

**PARTE II - AS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS DA PROFESSORA**

p. 94

Cap. 4 – CONTEÚDO E METODOLOGIA E A CONCEPÇÃO DE ALUNO.....	p. 101
4.1. Conteúdo e Metodologia.....	p. 101
4.2. A concepção de aluno.....	p. 127
Cap. 5 – AS ARMADILHAS IDEOLÓGICAS E A INTERAÇÃO PROFESSOR- ALUNO.....	p. 134
5.1. Interrogando etnia/raça e classe social.....	p. 141
5.2. Interrogando gênero.....	p. 150
5.2.1. Interrogando gênero na escola rural.....	p. 153
5.2.2. Interrogando gênero na escola urbana central.....	p. 160
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	p. 178

Referências bibliográficas

Anexos

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta dados de uma pesquisa realizada junto a uma professora iniciante em seus dois primeiros anos de exercício no magistério.

A aprendizagem da docência, com todos os dilemas que ela envolve (como, por exemplo, o choque de realidade, a solidão profissional, a sobrevivência e a descoberta etc), a relação da professora com os conteúdos, a metodologia de trabalho em sala de aula e sua interação com as crianças foi observada e analisada tendo como foco as práticas pedagógicas pautadas na intermulticulturalidade.

As práticas pedagógicas pautadas na intermulticulturalidade seriam aquelas amparadas no referencial do multiculturalismo crítico, segundo Peter McLaren (2000) e do interculturalismo, segundo Vera Candau (2002)¹. Assim, observar e compreender as práticas da professora, que será chamada de Vera - nome fictício que ela escolheu - envolveu analisar e compreender como a professora lidava com a diversidade/diferença, como interrogava suas concepções culturais e, acima de tudo, como estruturava sua prática visando à não construção de desigualdades, sempre considerando o início da docência como um período com características e dilemas próprios.

A questão de pesquisa que guiou o estudo foi: *como se dá o processo de construção de práticas pedagógicas pautadas na intermulticulturalidade por uma professora das séries iniciais do ensino fundamental em seus primeiros anos de exercício no magistério?* Nosso objetivo foi analisar a aprendizagem da docência de uma professora iniciante tendo como foco, de observação e de possíveis questionamentos e intervenções, as práticas pedagógicas pautadas na intermulticulturalidade.

Para tal, realizamos um curso de formação no qual analisamos e discutimos algumas *armadilhas ideológicas*, termo empregado por Mário S. Cortella (2005) para representar situações em que possibilitamos ou mesmo produzimos a desigualdade em nossas práticas por causa de concepções culturais estereotipadas ou ideológicas. As práticas pedagógicas pautadas na intermulticulturalidade foram também apresentadas e discutidas neste curso, como uma forma de atuação docente que considera a diversidade e a diferença em sala de aula e visa à não produção de desigualdades. Depois do curso, que durou um semestre

¹ Por serem termos polissêmicos e com definições que variam de acordo com a origem da literatura (anlgo-saxônica ou americana etc) e com os autores, optei por adotar tais termos segundo o uso dos autores e, quando me referir a minha compreensão, adotarei intermulticulturalismo.

letivo, acompanhamos a professora nos segundos semestres de seus dois primeiros anos no magistério, numa escola estadual rural e numa escola estadual urbana central da cidade de São Carlos, interior de São Paulo. Além da observação das aulas, conversávamos sobre suas dificuldades, suas práticas e sua relação com as crianças. Em certas situações, alguns questionamentos se fizeram necessários para que a professora pudesse desnaturalizar algumas crenças e repensar posturas e atitudes, como será explicitado na Parte II deste texto. Entrevistas com a professora e aplicação de questionários com ela e com as crianças também foram realizadas.

No que diz respeito ao referencial teórico que delimitou e amparou a coleta e análise dos dados, optamos por apresentá-lo de forma entrelaçada aos dados, a fim de permitir um diálogo mais direto entre os conceitos teóricos e os dados da pesquisa. Assim, a socialização profissional e a aprendizagem da docência, bem como as aproximações e afastamentos das práticas pautadas na intermulticulturalidade são descritos com base na literatura e, de forma concomitante, destacados com base nos dados empíricos.

Organizamos a tese em seis capítulos. Na introdução focaremos o contexto global onde se desenvolveu a pesquisa. Tal contexto, neste mundo concomitantemente global e local, precisa ser delimitado para que possamos compreender tanto a importância de uma abordagem intermulticultural na escola, quanto as relações entre essa escola e o mundo. Além disso, indicaremos de que lugar teórico pensamos as questões relacionadas à diversidade, diferença, igualdade e desigualdade.

Depois desta introdução, dividimos os outros capítulos em duas partes. Na parte I, intitulada ‘A pesquisa’, apresentamos uma introdução localizando o leitor no que diz respeito ao delineamento da pesquisa, das questões que suscitaram o interesse pela temática até a forma como conduzimos a coleta de dados. No capítulo 1 focamos a ACIEPE (Atividade Curricular Integrada de Ensino, Pesquisa e Extensão) que compreendeu a primeira parte da pesquisa. No capítulo 2 caracterizamos a professora e, entrelaçando os dados da pesquisa e as referências teóricas, buscamos explicitar como a professora vivenciou o início da docência e como se deu sua socialização profissional naqueles anos.

Com o terceiro capítulo, fechamos a Parte I da tese chegando às escolas. Neste item caracterizamos a escola rural e a escola urbana central², as crianças das duas turmas e

² Optamos por denominar a escola urbana de escola urbana central por uma série de fatores que a diferenciam das demais escolas públicas urbanas do município (é uma das poucas que se localiza no centro da cidade – a maioria das escolas estaduais e todas as escolas municipais de ensino fundamental localizam-se em bairros

descrevemos meu processo de inserção nestas duas instituições. Assim, desenhamos os contextos nos quais a professora esteve inserida para podermos destacar dados da aprendizagem da docência de Vera nestas duas escolas. Ainda neste capítulo, um último item trata de meu trabalho com a professora em sala de aula.

A parte II, cujo título é ‘As concepções e práticas pedagógicas da professora’ apresenta, também, uma introdução sobre as práticas pedagógicas pautadas na intermulticulturalidade. Logo depois, o quarto capítulo apresenta dados das práticas da professora - enfoca o conteúdo e a metodologia trabalhados pela professora Vera e sua concepção de aluno.

No quinto capítulo são apresentados dados sobre as *armadilhas ideológicas* – algumas em que a professora percebia cair e outras nas quais ainda parecia não perceber - e sobre a interação professora-alunos. Destacamos dois itens neste capítulo, um sobre raça/etnia e classe social - duas importantes categorias de análise do multiculturalismo crítico e que são apresentadas conjuntamente devido aos dados da pesquisa - e outro sobre gênero, outra categoria do multiculturalismo crítico.

No último capítulo são apresentadas algumas considerações sobre: a mudança; a dimensão pessoal do trabalho docente; o papel da formação de professores no que tange as concepções culturais, entre outras.

A seguir descrevemos o contexto mais amplo no qual se insere a escola hoje.

GLOBALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO

Em um dos encontros do GEIFoP (Grupo de Estudos em Intermulticulturalidade e Formação de Professores), discutimos o seguinte: porque a maioria dos trabalhos que envolvem a diversidade e a diferença citam a globalização? Naquela discussão procurávamos evidenciar os elos entre a diversidade e a diferença e a globalização, com vistas à educação, nosso campo de pesquisa e de atuação. Nesta introdução pretendemos apresentar, mesmo que brevemente, tais elos a fim de podermos pensar a escola enquanto instituição inserida num Estado-nação que passa por modificações ocasionadas pelo processo de globalização atual.

afastados do centro da cidade – é considerada, pela comunidade, uma das melhores escolas estaduais do município – se não a melhor, possui um corpo docente fixo, experiente e com práticas pedagógicas bastante conteúdistas, até o ano de 2006 realizava uma espécie de ‘vestibulinho’ para organizar as turmas de alunos, entre outros fatores).

Embora a cultura sempre tenha tido importância na estruturação e organização da sociedade, apenas no final do século XX ela passa a ser considerada, pelas Ciências Sociais, como importante na organização da sociedade. A partir dos anos 90 do século passado, a influência da cultura passa a ser percebida tanto no sentido de um desenvolvimento do meio ambiente global, quanto *'sobre os modos de viver, sobre o sentido que as pessoas dão à vida, sobre suas aspirações para o futuro'* (Hall, 2005.1, p.02).

Nesse mesmo sentido, Eagleton (2005, p.42) acrescenta que a cultura *'chega intelectualmente a uma posição de destaque quando passa a ser uma força politicamente relevante'*. Tal força estaria relacionada no século XX, citando alguns exemplos, aos processos em que a cultura *'fornece os termos nos quais um grupo ou povo busca sua emancipação política ou quando uma potência imperialista é forçada a chegar a um acordo com o modo de vida daqueles que subjuga'*. O autor ainda afirma que, numa visão um tanto nacionalista romântica, à medida que vemos ruir a idéia de Estado-Nação, com a quebra das fronteiras e da estrutura de papéis fixos, a cultura poderia ser encarada como o *'princípio da unidade social'*.

Essa revolução cultural atinge de diferentes formas cada parte do globo e de cada localidade e muda a relação entre espaço e tempo (sensação de que o espaço é o globo e o tempo é instantâneo) modifica a própria forma como construímos nossas identidades e faz com que global e local estejam em relação/tensão constantemente.

Este quadro geraria, por um lado, a tendência à homogeneização cultural, com a transmissão em nível mundial de produtos culturais ocidentalizados e padronizados e, por outro, a afirmação de grupos e identidades minoritários. Por conta deste cenário, Huntington (*apud* Candau, 2002, p.17) afirma que as questões culturais gerarão os maiores conflitos no mundo contemporâneo. Neste sentido, Gómez (1998) explicita que a globalização estaria abalando elementos de unidade e integração até então estáveis, como a cultura nacional e a cultura religiosa.

Giddens (1990, p.64) define globalização como:

A intensificação de relações sociais mundiais que unem localidades distantes de tal modo que os acontecimentos locais são condicionados por eventos que acontecem a muitas milhas de distância e vice-versa.

Acerca desta globalização, inúmeras vezes a tomamos como consequência da tecnologia, da invasão do mundo pelos computadores, dos valores de mercado, de uma

economia neoliberal etc. Porém, a globalização não é um fenômeno recente e inédito. Boaventura Sousa Santos, numa entrevista a Gandin e Hypolito (2003) afirma que:

O processo de globalização que nós hoje estamos a assistir não é efetivamente novo; nas suas versões hegemônicas existe pelo menos desde os séculos XV e XVI e está muito ligado às formas de expansão europeia, nascimento do capitalismo e tem vindo num crescente de globalização. (p.06-07).

Neste mesmo sentido, Candau (2002) indica a imposição de modelos culturais de vencedores em guerras como um exemplo de globalização e, isso ocorria desde os episódios de expansão de territórios bárbaros ou da expansão marítima.

Contudo, Sousa Santos (2003 e 2005) e Morrow e Torres (2004) ainda destacam que, embora este não seja um fenômeno novo, eles citam diferentes ondas de globalização, o fenômeno atual difere de todos os outros já ocorridos.

A globalização é entendida aqui como um fenômeno que produz mudanças nos setores econômico, político e cultural. Burbules & Torres (2004) acrescentam que uma análise da globalização e seus efeitos deve tomar estes três setores como interdependentes. Os autores citam como mudanças no setor econômico: mudanças nas relações comerciais, nos processos bancários, na produção, em novas tecnologias, nos padrões de consumo etc. No setor político: no Estado-nação, que passa a ser aquele que faz a mediação entre capital transnacional, estruturas políticas globais, demandas e pressões domésticas e necessidades e interesses internos. E mudanças no setor cultural: meios de comunicação, cultura comercial, tecnologia de comunicação, distribuição de cultura etc.

As principais características da globalização, segundo Burbules & Torres (2004), ressaltando que ela atinge de forma diferente cada parte do globo, seriam: no setor econômico – nova organização do local de trabalho; aumento na publicidade e no consumo; redução de barreiras para mercadorias, trabalhadores e investimentos, e novas pressões sobre o papel de trabalhador e de consumidor. No setor político – erosão da autonomia do Estado e da noção de cidadão. E, no setor cultural, tensão entre padronização/homogeneização e fragmentação com os movimentos locais.

Segundo Sousa Santos (2005, p.49), a globalização é carregada de ‘*dispositivos ideológicos e políticos dotados de intencionalidades específicas*’. O jogo de considerá-la um processo espontâneo e irreversível é, na verdade, uma forma de ocultar que ‘*a globalização resulta, de fato, de um conjunto de decisões políticas identificadas no tempo e na autoria*’ (p.50).

Outro aspecto ocultado por estes dispositivos ideológicos e políticos é a questão de o impacto da globalização ser homogêneo no globo, ou seja, de que todo o globo sofre, da mesma forma, o impacto da globalização. As desigualdades entre países centrais, periféricos e semi-periféricos, tanto no plano econômico como político, são camufladas por este discurso. Burbules & Torres (2004) afirmam que a globalização não é um fenômeno *'unificado e global'* e citam os exemplos de como ela pode atingir diferentes Estados, ou nem mesmo atingi-los, dependendo de sua posição na ordem mundial.

Pensando no caso brasileiro, Sousa Santos (Gandin e Hypolito, 2003, p.8) analisa as formas pela qual a relação entre globalizadores e globalizados é construída e afirma que o colonialismo português, tido como o fundador do processo da globalização que vivemos hoje, faz com que o Brasil coloque-se no âmbito global e local, de uma forma peculiar. Considerando que nessa relação entre Brasil e Portugal, *'o colonizador foi muitas vezes o colonizado interno'*, o autor afirma que o pouco poder de Portugal, país visto na Europa como colônia inglesa, permitiu na colônia tanto o surgimento de uma situação de colonialismo, que permeava as relações entre os filhos de portugueses com índios e negros e entre os próprios índios e negros a serem colonizados, quanto uma maior liberdade e espaço para revolta, o que possibilitava a busca por mudanças, algo não permitido pelas elites internas. O autor analisa o mito da democracia racial, partindo desta forma de conceber a colonização brasileira, e afirma que *'há uma forma de hipocrisia que resulta típica de um poder colonial que tem que se disfarçar, pela sua fraqueza'*. Para o autor, compreender a forma como o Brasil se construiu enquanto nação contribui para que possamos compreender como este país se coloca no processo de globalização atual, como ele estabelece relações ora enquanto globalizador e ora enquanto globalizado.

Pensar a globalização no Brasil hoje nos remete à intensificação das migrações e ao aumento considerável na entrada de estrangeiros no país, quer seja para estudar ou trabalhar. Num país já marcado pela diversidade étnica e cultural, podemos agora conviver e interagir de forma direta com o diverso mais *'distante'*.

No que tange à globalização mundial atual, sua peculiaridade reside, ainda segundo Sousa Santos (2005, p.26), no fato de que ela não segue um padrão ocidental de globalização, já que junto da homogeneização e da uniformização, traz consigo também movimentos que valorizam questões no sentido contrário a estes, como a diversidade local, a identidade étnica, o particularismo e o regresso ao comunitarismo.

Neste sentido, Hall (2005.2) afirma que a globalização tem um efeito contestador e deslocador das identidades centradas e fechadas da cultura nacional.

Em toda parte, estão emergindo identidades culturais que não são fixas, mas que estão suspensas, em transição, entre diferentes posições; que retiram seus recursos, ao mesmo tempo, de diferentes tradições culturais; e que são o produto desses complicados cruzamentos e misturas culturais que são cada vez mais comuns num mundo globalizado (p.88).

McLaren (2000, p.45) cita a ruptura da identidade do sujeito como um processo pelo qual o indivíduo estaria sendo *'desamarrado de seus ancoradouros originais revelando-se como perpetuamente em composição'*. Estaria em foco, assim, um sujeito *'formado por mutáveis combinações de discursos e por uma bricolagem de significantes'*.

Trazendo novamente a discussão para o Brasil e América Latina, Candau (2002.2, p.17) afirma que *'é no bojo dos movimentos inerentes ao processo de globalização que cresce a visibilidade das diferenças e acentua-se a consciência da diversidade cultural'*. Para a autora, a cultura pluridentitária da América Latina, fruto das contribuições de diferentes grupos sociais, étnicos e de áreas urbanas e rurais, constitui uma realidade multicultural. O Brasil é um desses países marcado pela convivência da diversidade de culturas.

Tendo como foco a educação, as mudanças provocadas pela globalização nos setores econômico, político e cultural têm conseqüências na forma de pensar e fazer a educação, as políticas públicas e até as práticas educacionais. Burbules e Torres (2004, p.23) citam os processos de privatização da educação, as práticas escolares que moldam atitudes de consumidores em troca de patrocínios empresariais, as políticas de avaliação amparadas em testes padronizados, os padrões empresariais de administração (fazer mais com menos) e o discurso do pluralismo liberal (idéia de tolerância e respeito mútuos) como reflexo da lógica de globalização.

A esse respeito, Moreira e Kramer (2007) indicam cinco formas pelas quais a globalização atinge a escola. Segundo estes autores, uma delas seria via modificações na esfera do trabalho que colocam a flexibilidade como condição para estar neste mercado. Tais modificações recaem tanto sobre o professor, que precisa passar por adaptações, atualizações, etc, quanto sobre o aluno que, como futuro trabalhador, precisa aprender a flexibilizar-se.

Outra forma pela qual a globalização atinge a escola, ainda segundo Moreira e Kramer (2007), seria por meio de um pensamento empresarial que se infiltra na pauta

educacional e acaba delimitando políticas de avaliação, financiamento, formação de professores, currículo, ensino e tecnologias educacionais que concebem a escola como uma quase corporação.

A homogeneização cultural, via conhecimento oficial, é apontada por Moreira e Kramer (2007) como mais uma maneira de influência da globalização nas escolas. Precisamos refletir um pouco, neste caso, acerca do papel homogeneizador que a própria educação possui. Em primeira instância, a função da escola de acordo com Pérez-Gómez (1998, p.14), numa visão considerada por ele um tanto conservadora, é garantir a reprodução social e cultural como requisito para a sobrevivência da sociedade. Sendo a escola a responsável pela ‘perpetuação’ da cultura de um grupo social, a cultura veiculada por ela é proveniente da classe dominante. Como classe mais poderosa, ela detém formas de impor sua cultura e isso também se torna muito lucrativo para ela, já que a ordem social pode ser protegida pelos ensinamentos da escola.

Retomando a indicação de Eagleton (2005) acerca dos processos de ‘quebra’ dos Estados-Nação e dos papéis tradicionais fixos, por causa da intensificação da globalização, é de se esperar que a escola busque uma forma de ‘manter’ uma nação, de impor uma homogeneização via educação escolar. Assim, a globalização em si não impõe a homogeneização; nas palavras da Profa. Dulce Whitaker (2009), na ocasião da qualificação deste texto: ‘A globalização introduz a heterogeneidade’. E frente a esta heterogeneidade e, também, à necessidade de ainda ‘manter’ uma Estado-nação, podemos indicar as políticas de currículo nacional (Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, por exemplo) como um instrumento de regulação que responde a esta heterogeneidade trazida pela globalização. Segundo Lopes (2006, p.45), embora tais políticas possam ser totalmente atingidas apenas no plano da intencionalidade política - já que o currículo acontece realmente nas salas de aula - elas não deixam de atuar na dimensão imaginada, enquanto *‘prática social com sentido coletivo, capaz de ser combustível para a ação’*. Tanto Moreira e Kramer (2007) quanto Lopes (2006) chamam nossa atenção para o processo de negociação, de lutas e de relações de poder que fazem parte da seleção e da definição de qual conhecimento integrará o currículo nacional.

Moreira e Kramer (2007) ainda indicam o papel das TICs (Tecnologias da Informação e da Comunicação) como um discurso que as apresenta como a solução para todos os problemas da escola e até da sociedade. Os autores acrescentam que há a fetichização das

novas tecnologias, como se elas fossem a única forma válida de conhecimento e pudessem resolver todos os problemas da diversidade cultural no planeta.

Em suma, todas essas formas pelas quais a globalização atinge a sala de aula acabam por submeter os professores e suas práticas a *'métodos, discursos oficiais, receituários pedagógicos ou equipamentos tecnológicos'* (Moreira e Kramer, 2007, p. 1053).

Como pensar o *ser professor*, então, nesse contexto? Acreditamos que seria por meio de uma docência comprometida com a análise crítica da produção das diferenças e das desigualdades e com a luta pela transformação social fazendo frente às políticas de homogeneização. Nesse sentido, Moreira e Kramer (2007) afirmam que há um movimento em busca de práticas não hegemônicas que é fruto de esforços e interpretações locais dessa padronização imposta. Tal movimento é reflexo desta globalização que vivemos hoje, com global e local acontecendo juntos, como elucida Hall (2003, p.45-46): *'Hoje em dia, o meramente local e o global estão atados um ao outro, não porque este último seja o manejo local dos efeitos essencialmente globais, mas porque cada um é a condição de existência do outro'*.

Nesta perspectiva, o professor é impulsionado a lidar com questões como valores éticos e morais, e a docência não pode ser resumida ao domínio de conteúdo de ensino. Ela requer a atenção à diversidade/diferença e à sensibilidade na seleção e no trabalho com os conteúdos, na opção metodológica e na relação do/a professor/a com os alunos/as e com o conhecimento.

Tal docência, amparada no multiculturalismo crítico defendido por McLaren, é por nós entendida como pautada na intermulticulturalidade na medida em que parte do pressuposto de que existe a diversidade/diferença, e as desigualdades são construídas nas relações discursivas e sociais, inclusive as estabelecidas na escola, e que a atuação docente, se conduzida com comprometimento político (Giroux, 1997), pode contribuir para transformar a realidade social.

DE QUE LUGAR ESTAMOS FALANDO?

Falar em mudanças culturais ocasionadas pela globalização e em práticas pedagógicas pautadas na intermulticulturalidade exige a explicitação do que é cultura; mesmo porque,

como afirma Eagleton (2005), esta é uma das duas ou três palavras mais complexas de nossa língua.

Candau (1998) define cultura como *‘o estruturante profundo do cotidiano de todo grupo social’*. Cultura seria, portanto, *‘tudo o que é produzido pelo ser humano’*. Produzido por todo ser humano e não privilégio de alguns grupos sociais. Ela é um *‘fenômeno plural, multiforme, heterogêneo e dinâmico’*.

Da Matta (apud Candau, 2002) enfatiza que:

A cultura pode ser entendida como a maneira de viver de um grupo, sociedade, país ou pessoa (...) como um mapa, um código, através do qual as pessoas de determinados grupos pensam, classificam, estudam e modificam o mundo e a si mesmos.

Willians (1992), ao caracterizar a sociologia da cultura a partir da segunda metade do século XX, indica que dois grandes focos do termo cultura, advindos de duas posições diferentes acerca deste, acabaram se unindo e produzindo um novo conceito. Segundo o autor, a cultura passa a ser compreendida como um *‘sistema de significações’*. Na moderna sociologia da cultura:

Há certa convergência prática entre os sentidos antropológico e sociológico de cultura como ‘modo de vida global’ distinto, dentro do qual percebe-se, hoje, um ‘sistema de significações’ bem definido não só como essencial, mas como essencialmente envolvido em todas as formas de atividade social, e o sentido mais especializado, ainda que também mais comum, de cultura como ‘atividades artísticas e intelectuais’ (p.13).

McLaren (1997, p.204) também adota o termo cultura como modo de significação, destacando que cultura é *‘o conjunto de práticas, ideologias e valores dos quais diferentes grupos dispõem para dar sentido ao mundo’*. Porém, o autor acrescenta que é preciso reconhecer como as questões culturais ajudam a definir quem tem poder e como o poder é produzido e manifestado nas relações sociais.

Quando definimos a cultura como foco ou pano de fundo para estudos e pesquisas, uma das primeiras questões sobre a qual precisamos refletir é a do relativismo cultural: devemos respeitar a diversidade cultural. Então, tudo é válido em respeito à cultura? Devemos respeitar e tolerar atos como as mutilações dos genitais de mulheres africanas?

Devemos considerar ‘normal’ crianças de 5 ou 6 anos serem ensinadas a empunhar armas na Palestina? Devemos achar ‘natural’ o assassinato de bebês indígenas, quando gêmeos³?

Fazendo essa discussão, Eagleton (2005) nos chama a atenção para o fato de que, com a antropologia cultural, teríamos uma tendência a valorizar toda e qualquer cultura, apenas por ser cultura. A partir desta preocupação, neste trabalho assumimos uma postura de valorização cultural sim, porém pautada na ética e no conceito de humanização na acepção de Paulo Freire.

Para Paulo Freire, toda prática educativa é amparada numa ética inspirada na humanização, nas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, na construção de seu “ser-no-mundo-com-os-outros” sendo capaz de se relacionar com as pessoas e com a sociedade. Sobre a ética na educação, o autor acrescenta:

O que, sobretudo, me move a ser ético é saber que, sendo a educação, por sua própria natureza, diretiva e política, eu devo, sem jamais negar meu sonho ou minha utopia aos educandos, respeitá-los. Defender com seriedade, rigorosamente, mas também apaixonadamente, uma tese, uma posição, uma preferência, estimulando e respeitando, ao mesmo tempo, o discurso contrário, é a melhor forma de ensinar, de um lado, o direito de termos o dever de “brigar” por nossas idéias, por nossos sonhos e não apenas de aprender a sintaxe do verbo haver, do outro, o respeito mútuo (Freire, 2002, p. 78).

Ética e humanização encontram-se imbricadas na obra de Paulo Freire porque a ética é diretamente relacionada à vida, ela visa à humanização crescente do homem e sua libertação dessa ordem social que o coisifica. Como sintetizam Martins & Dias (2003) acerca do conceito de ética na obra de Paulo Freire:

A ética é uma postura a qual os homens em processo de humanização e, portanto, de libertação, tem de assumir, perante outros indivíduos e a sociedade, sua responsabilidade com a ontologia dos homens que é Ser Mais (grifo do autor). Tal dimensão ética é revestida por uma postura política. Ela é consolidada quando o conhecimento pautado na comunicação é capaz de promover a passagem de uma consciência ingênua para uma reflexão crítica.

Nossas concepções culturais são vistas, neste trabalho, como o foco principal de reflexão crítica. Isso porque sua construção, não é algo totalmente consciente ou de que tenhamos uma consciência crítica o tempo todo. Tal construção se dá nas relações

³ A esse respeito, ver (Tourinho Neto). Em seu trabalho, Tourinho explica que ‘entre os índios, há o infanticídio como controle de natalidade e como crença’. No caso do nascimento de gêmeos, por exemplo, eles acreditam que um deles poderá ser bom, e o outro não. Então, de acordo com a tribo, os dois morrem (por não ser possível identificar o bom e o ruim) ou um deles terá que morrer.

cotidianas, tanto por meio de grandes aparatos - como a escola ou a família – quanto por meio dos menores comentários, olhares e atitudes.

Embora Geertz (1978) afirme que a cultura é pública, ela não é totalmente consciente, já que ‘naturalizamos’ algumas concepções culturais, tomando-as como naturais. As diferenças entre meninos e meninas seriam um exemplo. Dizemos ou ouvimos dizer que meninos são mais bagunceiros que meninas, que eles ‘dão mais trabalho’ em casa e na escola etc. Exemplificando com o meu caso, durante minha segunda gravidez - eu tinha uma menina e na ocasião esperava um menino - ouvi muitas vezes coisas do tipo: ‘Agora é que você vai ver o que é trabalho!’, ‘Prepare-se, meninos são terríveis’ etc. É como se, naturalmente ou biologicamente, os meninos fossem mais agitados, teimosos, não se ‘dobrassem’ com facilidade à autoridade ou necessitassem de mais espaço que as meninas.

Naturalizamos - e por isso paramos de interrogar - como a forma pela qual tratamos e educamos meninos e meninas é culturalmente delimitada. As meninas usam vestidinhos e, quando se sentam de perninhas abertas, são repreendidas porque ‘Uma menina não se senta assim...todos estão vendo sua calcinha’; já os meninos ficam livres e soltos com suas bermudinhas. Meninas têm longos cabelos, que devem estar sempre penteados; enquanto isso, a moda entre os meninos hoje é ‘passar máquina’ nos cabelos ou usar boné. Meninas que desobedecem ou não fazem o que se espera delas têm sua própria condição de meninas questionadas: ‘Que falta de capricho, nem parece uma menina!’. Como se as meninas fossem ‘biologicamente’ caprichosas.

Outro exemplo da não reflexão sobre a construção de ser menino ou menina estaria nos brinquedos. Compramos mini-tábuas de passar roupas e pias de brinquedo para meninas, e para meninos caminhões e skates. Todos sabem indicar os brinquedos supostamente de meninos e de meninas, mas nem todos têm consciência de que tais brinquedos contribuem para a construção de meninos e meninas. Geralmente as meninas vão, no espaço privado (a casinha), cuidar: das bonecas, da roupinha da boneca, das panelinhas etc e os meninos vão disputar e explorar o espaço público (a rua, o mundo). Desta forma, tais brinquedos também reforçam a construção diferente de meninos e de meninas.

Apenas para citar mais um exemplo, numa conversa com a orientadora deste trabalho, ela disse ter ouvido de uma amiga a seguinte frase: ‘a invenção do século é a máquina de lavar roupas’. Quando foi questionada, a amiga reafirmou que era isso mesmo, que a tal máquina a libertava para muitas outras coisas. E logo veio outro questionamento: ‘Porque

you, and not her husband, indicates the washing machine as the invention of the century? Because he also would not have been liberated by her?'. And the friend answered: 'Because this is a woman's task!'. This example shows us that, for a large part of the time we do not have awareness of what shapes our cultural conceptions. This is because these conceptions are so deeply ingrained in us, that we pass them off as naturalized. Thus, they delimit our actions and we leave them unexamined.

In this respect, Eagleton (2005, p.47) adds that:

as crenças e predileções tomadas como certas (...) têm de estar vagamente presentes para que sejamos, de alguma forma, capazes de agir. Ela (cultura) é aquilo que surge instintivamente, profundamente arraigado na carne em vez de concebido na mente (p.47).

Besides this, the way each of us acts on their cultural conceptions in the relationships they establish - especially in cases where relationships of power are involved (the classroom can be an example of these relationships) - is not always rational and perceptible to us ourselves.

Drawing a parallel between the question of the naturalization of cultural conceptions and the metaphor of the iceberg, used by Candau (2003) to exemplify the way of action of culture⁴, we can say that values, roles relative to gender, age, social class, parental relationships, concept of justice, love, among others, are so naturalized that we see them as natural, almost biological and, for this reason, not open to reflection or modification. We are delimited by these conceptions as if they were universal and, as Cortella (2005) affirms, the vision of 'it is like this' paralyzes and transmits the idea that these conceptions are fixed and unchangeable.

Regarding intermulticulturalism, initially, we adopted the term multiculturalism, which Candau (2002) indicates as broad and polysemic. In the European bibliography, as shown by Bartolomé et al (2002), multiculturalism would be a juxtaposition or presence of various cultures in the same society.

In Anglo-Saxon literature the term is broader and relates to paradigms of social and educational intervention. In this sense, the distinctions between multiculturalism and interculturalism arise. According to some authors, such as Candau (2002) and Bartolomé (2002), the

⁴ Candau (2003) affirms that in moments when we use this 'map' that is culture, the elements that constitute it are not, for the most part, in the conscious plane. We can say that what is found 'above the surface' would comprise only the material part of culture, or rather, cultural elements such as art, literature, scientific production, music etc. Values and cultural conceptions would be on the part of the unconscious, in the submerged parts of the iceberg.

interculturalismo estaria relacionado a uma postura frente à diversidade existente na sociedade, seria um passo à frente da simples percepção da diferença, informa como agir diante desta diferença. Por adotarmos uma postura que compreende as duas dimensões citadas anteriormente, utilizamos o termo intermulticulturalismo.

Cabe destacar que o multiculturalismo crítico e de resistência defendido por McLaren (2000), adotado como referência neste trabalho, envolve, e toma como imprescindível, a ação com vistas à transformação social, uma vez que interroga as questões culturais sob a ótica das relações de classe social, raça e gênero e, além disso, destaca como os discursos constroem identidades dentro destas três categorias.

Segundo o próprio McLaren (*op. cit.*), a corrente teórica do multiculturalismo ainda está em construção, as diversas linhas de análise ainda estão se definindo. Embora o autor indique várias formas de multiculturalismos, no campo teórico percebemos, marcadamente, a presença de duas grandes correntes ou linhas de análise: a corrente do multiculturalismo do pós-modernismo lúdico e o multiculturalismo crítico e de resistência; assim denominadas por McLaren. Diferentemente da linha defendida por McLaren, a corrente do pós-modernismo lúdico - representada por autores como Tomaz Tadeu da Silva e Michael Foucault - segundo o autor '*privilegia o cultural, o discursivo e o ideológico em detrimento da materialidade dos modos e relações de produção*'. (p.67).

McLaren (na obra citada) explicita o que é o multiculturalismo crítico e de resistência:

Compreende a representação de raça, classe e gênero como resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações e (...) enfatiza a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados (p.123).

E aponta, como forma de luta contra a hegemonia cultural branca e ocidental, uma pedagogia que esteja a serviço das pessoas pobres, oprimidas e despossuídas. Para ele, isto significa '*interrogar, perturbar, desmistificar, descentrar criticamente os sistemas de inteligibilidade que guiam a sociedade panóptica e disciplinar, que gesta a soberania, a lógica da divisão e da autoridade*' (p.52). Neste sentido, um trabalho na perspectiva defendida por McLaren teria, segundo ele, o objetivo de '*perturbar a naturalização de convenções fixas e de contingências arraigadas*' (p.50). Centrando o foco na escola, o autor indica que:

Reformas curriculares exigem que pressuposições discursivas que informam as práticas discursivas com respeito à raça, classe, gênero e orientação sexual sejam interrogadas; bem como indícios de superioridade branca e ocidental (p.145).

A direção de nossa atuação frente à percepção da diversidade e da diferença envolve a análise crítica da produção das diferenças e das desigualdades e a luta pela transformação social. Para nós, o termo intermulticulturalismo baseado no multiculturalismo crítico de McLaren indica que além da sociedade ser composta por várias culturas, existe a produção de hierarquias arbitrárias entre elas e que, em nosso trabalho, visamos interrogá-las e lutar para modificar esta realidade.

No próximo item apresentaremos a pesquisa: seu delineamento, a definição da professora participante, as inserções nas escolas, a caracterização das crianças e da própria professora Vera, destacando seu processo de socialização profissional e aprendizagem da docência.

PARTE I - A PESQUISA

O delineamento desta pesquisa iniciou-se quando fui lecionar numa escola de periferia urbana da cidade de São Carlos. Minhas trajetórias acadêmica e profissional cruzam-se e interpenetram-se nessa escola, onde realizei a maioria dos estágios supervisionados do curso de Pedagogia, a pesquisa de Iniciação Científica, a pesquisa de Mestrado e, atualmente, sou professora efetiva.

Embora ainda não tivesse contato com a temática do multiculturalismo, de forma indireta o projeto deste Doutorado nasceu das pesquisas desenvolvidas entre 1999 e 2002 e das vivências enquanto estagiária, pesquisadora e, mais recentemente, professora desta escola. Para localizar o surgimento de minha preocupação com esta temática, apresento, a seguir, alguns dados acerca das duas pesquisas já citadas.

Em 1999, em caráter de iniciação científica, foi realizada uma investigação numa das turmas de aceleração da aprendizagem da mesma escola⁵. A pesquisa tinha por objetivo observar e descrever a relação professor-aluno tendo como foco crianças com desempenho acadêmico deficitário. A metodologia de pesquisa envolveu observação participante da sala de aula, entrevista semi-estruturada com a professora e com três alunos indicados por ela.

Nesta ocasião pude observar como havia um estranhamento entre a professora e seus alunos e alunas. Ao afirmar que *‘nunca havia visto crianças assim’*, aquela professora demonstrava que tinha dificuldades em compreender os valores de suas crianças e de seus familiares, bem como as formas pelas quais aquelas famílias se organizavam⁶. Ela parecia vê-los tendo um único referencial de organização familiar e da relação entre pais e filhos: o advindo de sua própria família. Por conta disso, as famílias e as relações familiares que aquelas crianças lhe apresentavam todos os dias não correspondiam às suas expectativas e, por isso, elas acabavam sendo consideradas inferiores à sua ou erradas (“famílias desestruturadas”).

⁵ Palomino, T. & Mello, R. R. A relação professor-aluno tendo como foco crianças com desempenho acadêmico deficitário. Relatório científico referente a projeto de iniciação científica, desenvolvido e apresentado à FAPESP. São Carlos/SP: 1999.

⁶ Cabe destacar que a professora recebia cobranças da escola e da Secretaria Municipal de Educação (a sala de aceleração era parte de um projeto específico a ser desenvolvido na escola) acerca do desempenho dos alunos e alunas. Diversas contingências - atraso na chegada do material, sala muito numerosa e encaminhamento de alunos sem desvio idade-série (mas com problemas de comportamento), entre outros - impossibilitavam ou, pelo menos, dificultavam o sucesso de seu trabalho. Desta forma, a indicação de ‘problemas’ nas crianças e em suas famílias precisa ser analisada como uma postura que é reflexo de uma situação mais ampla e complexa.

Considerando a aprendizagem das crianças da turma observada, a professora atribuía suas dificuldades de aprendizagem às suas famílias com problemas e à falta de participação dos pais na vida escolar delas. Não tendo como modificar tal situação, uma vez que os referidos problemas eram externos à escola, a professora considerava impossível mudar o histórico de fracasso escolar de seus alunos e alunas.

Entre 2001 e 2002 uma outra pesquisa foi desenvolvida na escola⁷, desta vez em caráter de mestrado e com o objetivo de observar as relações entre classe social, sexo, cor e organização familiar e o fracasso escolar. Para tanto, foram utilizados os dados advindos de um questionário de caracterização de população aplicado aos 512 alunos e alunas da escola em 1999, dados da observação participante da sala de aula (uma terceira série) e de entrevista semi-estruturada com a professora.

Os dados quantitativos (advindos do questionário de caracterização de população) foram organizados em um banco de dados e analisados de forma a serem relacionados com os dados qualitativos (oriundos da observação da sala de aula e da entrevista), demonstrando como o fracasso escolar constrói-se cotidianamente nas relações em sala de aula.

Nesta investigação, a ‘desestrutura familiar’ foi indicada novamente como causa do fracasso escolar. A professora desta pesquisa descrevia as crianças de periferia urbana como ‘cansadas ou acabadinhas por participarem de projetos (Educandário, AABB, Pequeno Cidadão etc) ou por ajudarem as mães nos serviços domésticos, com problemas familiares ou famílias sustentadas por cestas básicas, famintas’. Quanto às suas aulas, a própria professora indicava lecionar numa ‘terceira de periferia’ já que as crianças ‘cansadas, famintas e sem estrutura familiar’ não tinham ‘cabeça ou disposição para aprender’.

Os dados do questionário respondido por todas as crianças que estudavam na escola em 1999 (512 crianças) não confirmavam algumas dessas afirmações da professora. De acordo com tais dados, 353 crianças (69,53% das 512) viviam com o pai e a mãe. E apenas 7 crianças (1,37% das 512) viviam sem o pai e a mãe. O restante das crianças vivia com a mãe; o pai; a mãe e o padrasto, ou o pai e a madrasta.

⁷ Palomino, T. & Mello, R. R. **Meninos e meninas em escola de periferia urbana: a relação entre fracasso escolar e sexo, cor e organização familiar**. Dissertação de Mestrado: Relatório Científico Referente a Projeto de Mestrado, desenvolvido e apresentado à FAPESP. São Carlos/SP, 2003.

Como pode ser comprovado pelos dados do questionário, cerca de 70% das crianças da escola possuíam um modelo de organização familiar que se aproximava do nuclear. A ‘desestruturação familiar’, indicada como um problema de muitas crianças da escola não era uma realidade para, pelo menos, 70% delas. Porém, o desconhecimento ou a incompreensão das formas de organização familiar e das relações entre pais e filhos, levavam a professora a não enxergar as crianças e suas famílias como elas realmente eram; estereótipos e preconceitos mais uma vez perpassavam a interação.

É importante destacar que estudos como os realizados por Fonseca (1989, p.124) indicam que o modelo nuclear ‘moderno’ (unidade doméstica bem delimitada, autocontida e que preenche todas as funções domésticas) não é comum no caso de grupos trabalhadores. Porque, mesmo nas famílias em que a figura paterna e a materna estejam presentes, as necessidades financeiras levavam as mães a transporem a divisão social do trabalho ditada pelos moldes da família nuclear e trabalharem fora de casa.

Nestes casos, as redes extensas de parentesco, famílias em que a responsabilidade pelo cuidado cotidiano das crianças não ficava exclusivamente com os pais, eram mais comuns (p.105), e em muitos casos a coesão de grupo consanguíneo, no caso de grupos da mãe ou do pai, era mais forte que os laços conjugais. Sarti (1994,p.49) afirma que as famílias que se constituem como uma rede, por envolverem as redes de parentesco como um todo, têm como obrigação moral o cumprimento de um papel de apoio e sustentação básicos para a existência do indivíduo.

A dificuldade das duas professoras em questão, enfatizando que as pesquisas desenvolveram-se na mesma escola, era compreender como aquelas crianças de periferia urbana viviam: seus valores, sua forma de organização familiar, as relações entre pais e filhos. Tal dificuldade advinha da tentativa de analisar as crianças e suas famílias tendo como único referencial seus próprios filhos/as e famílias.

Assim, destaco como a questão das ‘famílias das crianças de periferia urbana’ apresentou-se nas duas pesquisas realizadas na escola. Contudo, ambas as investigações tiveram o caráter de compreensão da realidade, ou seja, realizei uma inserção em uma escola de periferia urbana e nas práticas de sala de aula, uma vez que eu ainda não havia adentrado a sala de aula como professora; agora, como professora desta mesma escola, ela parece se apresentar de uma forma mais clara.

Nas reuniões entre professoras e professores da escola, grande parte das discussões sobre a aprendizagem ou o comportamento das crianças ainda desembocava nas suas

famílias. As ‘famílias desestruturadas’ ou ‘sem estrutura nenhuma’, a falta de ordem moral, a falta de atenção e cuidado dos pais para com os filhos e filhas, a pouca ou nenhuma participação dos pais, entre outras, eram freqüentemente apontadas.

Porém, o mais preocupante é que tais afirmações costumam ser acompanhadas da palavra ‘MAIORIA’.

Nestas situações, passei a relacionar e analisar as afirmações com os dados de minhas turmas, do que eu sabia sobre meus alunos e alunas. Passei, então, a questionar os professores e professoras com quem tenho mais contato sobre suas turmas. Perguntava quantas crianças da turma viviam sem o pai e a mãe, quantas passavam sérias necessidades financeiras a ponto de as crianças precisarem trabalhar, quantos pais de alunos ainda eram desconhecidos pelo/a professor/a, quantos pais não vinham à escola quando requisitados, quantos pais nunca auxiliavam os filhos nas tarefas escolares etc. E, para meu espanto, as respostas indicavam uma realidade muito parecida com a de minha turma: poucos ou pouquíssimos casos eram relatados.

Mas, estas respostas vinham, geralmente, seguidas de expressões como: ‘mas a participação é daquele jeito, né!?!’; ‘a mãe ajuda na tarefa, mas ensina tudo errado’; ‘vive com os pais, mas seria melhor que não vivesse’.

Todavia, o que realmente me levou a compreender a situação de forma diferente foi uma situação vivenciada. Numa reunião pedagógica apresentei, num tom engraçado e até positivo, o ocorrido naquele dia: a mãe de meu aluno da segunda série, que apresentava alguns problemas de comportamento, conversou comigo na frente da turma e entregou-me uma autorização escrita para que eu pudesse ‘bater’ em seu filho quando achasse necessário.

Para minha surpresa, alguns colegas ficaram horrorizados com a ‘irresponsabilidade’ desta mãe. Segundo eles, ela ‘lavou suas mãos’ e ‘jogou o problema no meu colo’.

Tentei explicar que para mim a situação tinha outro significado: a mãe, que educa pela palmada, me deu autorização de fazer o mesmo com seu filho; para mim, ela apoiou-me da forma como sabia e achou que assim estaria correspondendo a minha expectativa sobre ela fazer algo para me ajudar. Na verdade, entendi como uma prova de confiança e cumplicidade; como ela mesma disse: ‘íamos trabalhar juntas: ela em casa e eu na escola’⁸.

⁸ É claro que eu disse para aquela mãe que eu não tinha o direito de ‘dar palmadas’ em seu filho na escola e lhe expliquei o que eu esperava dela em casa. Foi uma experiência muito interessante porque a mãe, que havia estudado até a quarta-série, sempre vinha me perguntar como ensinar contas, separação de sílabas, ortografia

Para mim, a partir deste momento, a questão passou a apresentar-se não como falta de participação dos pais ou a falta de organização familiar, mas sim como uma dificuldade em compreender a forma como os pais participavam da vida escolar de seus filhos, como se organizavam ou como se relacionavam com suas crianças.

A falta de compreensão da forma de organização das famílias e da forma de participação na vida escolar das crianças de periferia urbana levava e parece ainda levar alguns professores e professoras da referida escola a descreverem negativamente ou menosprezarem as crianças ou suas famílias. Levava também a generalizarem informações que não condiziam ou condizem com a realidade.

Professores e professoras estruturam suas práticas pedagógicas com base em suas concepções de mundo e de indivíduo, construídas, como nos mostram Cortesão e Stoer (1999) dentro de um grupo cultural. Concomitante a esta construção no grupo de pertença, por conta da escolarização que experienciaram, professores e professoras também passaram por um processo de construção de identidade e subjetividade informado pela cultura dominante, etnocêntrica e hegemônica.

Assim, a cultura dominante, mesmo que não seja a cultura do grupo de pertença dos professores, acaba influenciando a forma como eles vêem e compreendem as organizações familiares de seus alunos e alunas. Além disso, como mostram as pesquisas citadas, pode definir também a forma como tais professores estruturam suas práticas pedagógicas e suas interações com as crianças e, portanto, assume um papel definidor do que ocorre dentro da sala de aula.

Partimos do pressuposto de que as nossas concepções culturais nem sempre são percebidas por nós mesmos, no sentido de que elas passam por um processo de naturalização que nos leva a não mais pensar sobre elas. E que, além disso, no trabalho docente, a auto-percepção de uma concepção cultural possivelmente preconceituosa ou discriminatória não garante a construção de práticas pedagógicas pautadas na intermulticulturalidade, já que em situações extremas ou emergenciais na sala de aula lançamos mão daquilo que está mais arraigado em nós, nossos valores mais recônditos.

Com esta pesquisa de Doutorado visamos construir um trabalho que propicie a desnaturalização de concepções culturais e de concepções ideológicas, materializadas em

e etc para seu filho. Estabelecemos uma parceria muito importante e o menino se alfabetizou naquele ano, depois de três anos na escola.

determinadas ações, como forma de criar possibilidades para a construção de práticas pedagógicas pautadas na intermulticulturalidade.

A desnaturalização de conceitos ou atitudes, entendida como forma de fazer com que tais concepções naturalizadas sejam ‘balançadas’, seria o início do caminho para a construção de práticas pedagógicas pautadas na intermulticulturalidade. Tais práticas envolvem a atenção à diversidade e à diferença e a sensibilidade na seleção e no trabalho com os conteúdos, na opção metodológica e na relação do/a professor/a com os alunos/as e com o conhecimento. Assim sendo, a formação continuada de professores/as apresenta-se como um caminho profícuo para apresentar, discutir e propor formas de levar para a sala de aula e para a escola as preocupações relativas ao intermulticulturalismo, às relações entre igualdade, diferença e desigualdade.

Na busca por compreender estas e outras questões relacionadas ao intermulticulturalismo, o GEIFoP – Grupo de Estudos em Interculturalidade e Formação de Professores, coordenado pela Profa. Dra. Emília Freitas de Lima, também orientadora deste trabalho, debruçou-se sobre a temática. Em encontros semanais, discutíamos a literatura acerca da temática e suas possíveis relações com o campo educacional e, mais especificamente, com o trabalho em sala de aula e a formação de professores. Buscávamos aquilo que Gatti (2006, p.33) indica como *‘procura de interfaces e diálogos pertinentes interáreas, diferentes abordagens e diferentes modos de teorização’*.

Uma das frentes de estudos do GEIFoP foi na direção do que estava sendo produzido no meio acadêmico acerca do multiculturalismo e suas ‘aplicações ou implicações’ na educação.

Candau (1997) afirma que, no final da década de 90, estas discussões ainda não vinham sendo privilegiadas nos fóruns de educação e acrescenta que a primeira sessão realizada na ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação), em 1995, suscitou reticências e reservas. Além disso, Candau (acima citada) ainda indica uma ausência desta temática no GT de Didática e uma presença mínima no GT de Formação de Professores, ambos da ANPED.

Anhorn (2004), cuja pesquisa relacionou-se à análise do processo de introdução da perspectiva intercultural na área da didática, apresentou um painel sobre como pesquisadores do campo da didática estão estreitando o diálogo entre seu campo e as contribuições da perspectiva intercultural para pensar as práticas educativas. Para tanto, a autora analisou os 399 trabalhos apresentados no XI Endipe (2002) em busca daqueles que

apresentassem a temática do multi/interculturalismo como central. Nesta análise, apenas 27 trabalhos foram encontrados.

Estes 27 trabalhos foram analisados de acordo com as cinco dimensões da educação intercultural propostas por Banks⁹. Desta forma, 11 trabalhos enfocavam a dimensão macro da temática ou eixos teóricos e perspectivas de análises. Três referiam-se a uma crítica às práticas pedagógicas que reforçam a exclusão social e cultural. Outros seis trabalhos tinham como foco a construção da identidade com base nas questões suscitadas pela crítica pós-moderna. Um outro grupo foi formado por 4 trabalhos (sendo 2 deles de uma mesma pesquisa) que tinham por objetivo *‘aterrisar na sala de aula, centrando-se na análise das práticas pedagógicas que procuravam dialogar com as questões culturais’* (Anhorn, 2004, p.07). A última categoria procurou alocar textos referentes ao tema da organização grupal articulada com questões do comprometimento dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem com a ação transformadora; nenhum texto foi encontrado.

Com base neste estudo, Anhorn (2004) indica a escassez de trabalhos realizados que enfoquem o professor, sua formação e sua prática pedagógica.

Bartolomé (2002) relaciona tal escassez à dificuldade inerente a este trabalho com professores e professoras. A autora afirma que, para qualquer profissional não é fácil assumir as deficiências de sua ação; no caso de valores como discriminação e preconceito, atitudes rechaçadas socialmente, torna-se mais complicado ainda. Partindo desta dificuldade, indica alguns cuidados tomados num trabalho com professores de escolas públicas de Barcelona que recebiam um número significativo de alunos e alunas estrangeiros¹⁰.

Inicialmente a autora afirma que *‘é necessário proporcionar recursos que permitam uma auto-percepção mais honesta, que às vezes, supõe mudanças pessoais importantes’* (Bartolomé, 2002, p.220). E acrescenta que para permitir esta tomada de consciência, o trabalho não pode adotar um caráter externo ao indivíduo, ou seja, deve haver um envolvimento real, uma vivência, por parte dos professores e professoras.

9 Inserindo as discussões acerca do multiculturalismo no interior da sala de aula, Banks (1994) propõe um modelo próprio de educação multicultural que pode ser utilizado como referência no dia a dia das salas de aula, com base em cinco dimensões interligadas: integração de conteúdos, processo de construção do conhecimento, redução de preconceito, pedagogia da equidade e empoderamento.

¹⁰ Embora na Europa o multiculturalismo esteja mais relacionado às questões de xenofobia e de convivência de povos de origens culturais diversas, as experiências destacadas por Bartolomé (2002) não deixam de ser valiosas para os estudos de realidades brasileiras visto que a questão racial, os regionalismos e todo o discurso de que não há preconceito neste país leva-nos a *‘mascarar’* as diferenças culturais e a silenciar as culturas que se distanciam daquela tida como dominante.

Nesse sentido, Xavier (2007) relata uma experiência de formação continuada realizada na Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro, cujo objetivo era pensar multiculturalmente uma escola pública de qualidade. Depois de descrever a experiência, considerada bem sucedida, a autora enfatiza que, se pensarmos em uma escola que *'aja, acolha, enxergue e ouça a todos'*, os cursos de formação (ou capacitação) de profissionais da educação requerem *'a utilização de medidas que sejam capazes de envolver, desafiar e desestabilizar seus participantes'* para mudar concepções e posturas arraigadas.

Fleuri (1999, p.280) afirma que *'a formação e a requalificação dos educadores são talvez o problema decisivo, do qual depende o sucesso ou o fracasso da proposta intercultural'*. Segundo ele, através do encontro intercultural, os professores vivem uma experiência profunda e complexa de conflito/acolhimento que se configura como um crescimento da cultura pessoal de cada um. Desta forma é favorecida a tomada de consciência de si mesmo e reforçada sua identidade.

Como indicam estes autores, a complexidade da formação de professores numa vertente intermulticultural reside no trato com as questões que envolvem concepções e posturas. Partindo destes pressupostos, a metodologia desta pesquisa foi estruturada de forma a assumir um caráter não apenas investigativo direto, mas também participativo, para que a pessoa-professor/a realmente se envolvesse no trabalho que iríamos realizar num grupo de formação continuada.

Desde o início desta pesquisa, ainda na elaboração de seu projeto, decidimos que não desejávamos fazer uma pesquisa apenas descritiva, em que a pesquisadora iria acompanhar as aulas de uma determinada professora e apontar o que seriam práticas pautadas na intermulticulturalidade e as que poderíamos identificar como monoculturais. Este desejo pode, inclusive, ser localizado na própria área da pesquisa em educação, que desde os anos 80 vê um crescimento em pesquisas que foquem o processo (ao invés do produto), das abordagens mais críticas e da metodologia de pesquisa que envolve algum tipo de intervenção (André, 2001). Além disso, como já citado anteriormente, Anhorn (2004) indicou uma escassez de trabalhos que pesquisassem as práticas em sala de aula.

A aproximação entre a temática do intermulticulturalismo e da formação de professores nos clarificou ainda mais a crença na transformação e, mais que isso, a necessidade de mudanças que incorporassem a diversidade, a diferença e a desigualdade no trato com os conteúdos, com as metodologias e na relação professor/a-aluno/a.

Por outro lado, sabíamos que a adoção deste referencial teórico-metodológico para pensar as práticas de sala de aula abarcaria questões delicadas como a adesão e o desejo pessoal em investir nesta direção. Isso porque este trabalho envolveria uma tomada de consciência e uma auto-percepção que poderiam atingir questões pessoais e nossas concepções (Bartolomé, 2002). Por conta disso, deveria considerar o desejo do/a professor/a que participaria da pesquisa.

Considerando tais questões, decidimos propor um trabalho que visasse à desnaturalização de concepções culturais a um grupo que contivesse professores e professoras em exercício como a primeira etapa da pesquisa. O curso, que também contou com professores em formação inicial, enfocou as práticas pautadas na intermulticulturalidade e as *'armadilhas ideológicas'* (Cortella, 2005), situações em que possibilitamos ou mesmo produzimos a desigualdade em nossas práticas por causa de concepções culturais estereotipadas ou ideológicas.

Definidos os objetivos do trabalho e que este seria organizado num grupo, precisávamos nos debruçar sobre a organização deste trabalho no grupo.

Um material desenvolvido pela ONG Novamérica¹¹ (com o apoio da Fundación Santa Maria - Espanha) intitulado *'Multiculturalismo e Educação'*¹² e que engloba momentos de sensibilização (dinâmicas, conversas em pequenos grupos e músicas), relato de situações vivenciadas dentro e fora da sala de aula, leitura de textos que embasam as discussões e momentos de reflexão sobre a prática pedagógica nos deu importantes sugestões sobre como desenvolver o trabalho em grupo. Tais contribuições relacionaram-se a alguns fatores, como: por abordar diretamente a temática a ser investigada nesta pesquisa; por ter caráter ativo, participativo e de envolvimento coletivo, já que acreditamos que tais questões delicadas podem ser tocadas apenas com experiências e vivências que realmente exijam a participação e envolvimento dos participantes e, por oferecer textos que embasam e aprofundam as discussões das dinâmicas ou dos relatos de práticas das/os professoras, proporcionando aquilo que Lima (2007) denomina *'reflexão qualificada'*.

Assim, perseguindo o objetivo de apresentar as questões relacionadas à temática do intermulticulturalismo e de construirmos formas pelas quais estas questões pudessem ser

¹¹ Organização Não-Governamental que trabalha em prol da promoção da consciência latino-americana e da educação em/para os direitos humanos.

¹² Candau, Vera e Sacavino, Susana (org.) **Multiculturalismo e educação**: Ciclo de Oficinas Pedagógicas para professores/as. Rio de Janeiro: Novamerica/UNESCO/Fundación Santa Maria/Prefeitura do Rio de Janeiro, 2003.

conduzidas na sala de aula e na escola, com um trabalho de levantamento de situações, apresentação de conceitos teóricos, análise e discussão grupal e, tentando resolver as dificuldades inerentes ao processo de pesquisa, uma ACIEPE - Atividade Curricular Integrada de Ensino, Pesquisa e Extensão - apresentou-se como a melhor opção. A seguir é descrito o trabalho desenvolvido na ACIEPE.

Capítulo 1. A ACIEPE

A ACIEPE: Diversidade/diferença na sala de aula: formando profissionais da educação¹³, foi oferecida no primeiro semestre de 2006, na Universidade Federal de São Carlos. Foi planejada e desenvolvida pela Profa. Dra. Emília Freitas de Lima, junto com uma monitora bolsista e quatro monitores voluntários, dentre eles eu, e os outros membros do GEIFoP.

ACIEPEs são Atividades Curriculares de Integração entre Ensino, Pesquisa e Extensão oferecidas aos professores, alunos e técnicos da UFSCar e aos membros dos diferentes segmentos da sociedade, com o objetivo de promover a integração ensino/pesquisa/extensão. O ensino em uma ACIEPE acontece em diversos espaços e temáticas e, por abarcar também membros da comunidade, proporciona uma estreita relação entre formação e atuação profissional. Além disso, a liberdade na escolha de temáticas e na definição do programa proporciona a experimentação de variadas formas de construção do conhecimento. A pesquisa e a extensão, juntas, promovem um diálogo entre universidade/pesquisadores e segmentos sociais possibilitando construir e reconstruir conhecimento sobre a realidade.

No grupo de estudos e pesquisas (GEIFoP) sempre discutíamos a importância do trato da diversidade e da diferença na formação inicial e continuada de professores e gestores de ensino. Segundo Moreira e Candau (2003), a diversidade e a diferença são questões desafiadoras a todas e todos os profissionais da educação ao perceberem que visões arcaicas¹⁴ de cultura, escola, ensino e aprendizagem não respondem mais à demanda de diferentes grupos sociais e culturais que antes estavam ausentes da escola.

O trato com a diversidade e a diferença nas escolas é, como demonstram inúmeros relatos e pesquisas, perpassado pelos preconceitos. Amparado no conceito de naturalização de Cortella (2005), esta ACIEPE justifica-se pela necessidade do trabalho para a quebra destes preconceitos. Contudo, a naturalização nem sempre é consciente e percebida, ou seja:

¹³ Em anexo o plano de ensino da ACIEPE Diversidade/diferença na sala de aula: formando profissionais da educação – (Anexo 1).

¹⁴ Cortella (2005, p.152) distingue o tradicional e o arcaico: “O *tradicional* é o que deve ser resguardado, protegido até, por ter apresentado um nível de eficiência aceitável no trato das questões pedagógicas; já o *arcaico* é o ultrapassado, o envelhecido negativamente, aquele que não tem mais aplicabilidade em novas circunstâncias”.

A naturalização de aspectos referentes a preconceitos e discriminações em função de raça, gênero, classe social, idade, aprendizagem etc, envolve atitudes e valores extremamente arraigados na estrutura pessoal da maioria dos profissionais que atuam nas escolas, eles ocorrem, em geral, de maneira inconsciente e são camuflados no currículo oculto. Portanto, faz-se necessário um processo de trabalho pedagógico que atue na mentalidade, na visão de mundo, homem, sociedade, educação etc. desses profissionais, possibilitando, conseqüentemente, mudanças na prática pedagógica (Lima, 2006.2).

Coerentemente com a justificativa já anunciada, o planejamento da ACIEPE norteou-se pela análise/problematização de situações presentes no cotidiano escolar, que representassem *armadilhas ideológicas* (termo adotado na ACIEPE) e de possíveis formas de atuação pedagógica capazes de *desarmar* tais *armadilhas*.

Nesse sentido, foi apresentado e discutido um referencial teórico básico para a compreensão do conceito de *armadilha ideológica*. Em seguida, foi solicitado aos participantes que relatassem, por escrito, uma situação que contivesse uma *armadilha ideológica* e que tenha sido por ele/ela vivenciada ou presenciada, quer como aluno/a (no caso dos estudantes de graduação), quer como profissional (no caso dos professores e gestores).

Apenas para citar um exemplo de situação relatada:

“Uma professora, explicando como as crianças aprendem e crescem, as compara com um cachorrinho, que pode ser ensinado a fazer pipi numa caixinha de areia. Ela continua dizendo que as crianças devem aprender a se controlarem para ir ao banheiro. Entretanto, José, que não é tão pequeno – é o maior menino da sala – encolhe-se todo no seu canto. Todas as manhãs, apesar dos seus sete anos, ainda acorda ‘molhado’ devido a um problema de bexiga. Naquele instante, sentiu-se inferior a um cachorro e, talvez, imaginasse como seus coleguinhas são ‘perfeitos’ e ele diferente”.(Relato de situação que representasse o conceito de armadilha ideológica).

Com base nesta situação discutimos a questão da padronização de condutas, como mostra o caso de José. Na discussão foram inseridos outros recortes da diferença (sexo, cor, ritmo de aprendizagem, estrutura familiar etc) que acabam assumindo um posto de referência (são adotados padrões dentro destas categorias) e podem passar a justificar uma discriminação ou desigualdade.

Ao longo da ACIEPE, foram alternados dois tipos de encontros: aqueles em que foram debatidas (por meio de técnicas variadas) as situações relatadas e, aqueles em que foi discutida bibliografia especializada, adequada ao trato das questões abordadas nas diferentes situações. Contudo, mesmo nos encontros em que foram apresentados conceitos

teóricos que amparassem as discussões das situações, tais conceitos foram introduzidos por meio de dinâmicas e atividades que envolvessem posicionamento, explicitação destes posicionamentos, debates de opinião, confronto entre opiniões divergentes etc, para que o grupo participasse ativamente na construção/discussão do referencial teórico.

Além disso, diversidade, igualdade, diferença e desigualdade nunca foram tomados como conceitos lineares e bipolares. Houve uma preocupação constante, tanto na condução das discussões como na escolha de referencial teórico, em apresentar tais conceitos em sua complexidade.

Abaixo destacamos um exemplo de dinâmica utilizada para introdução de alguns conceitos teóricos.

O grupo de participantes, que incluía professores e gestores do ensino fundamental (anos iniciais) da rede de ensino público da cidade, alunos dos cursos de licenciatura da UFSCar, em sua maioria provindos do de Pedagogia e integrantes do GEIFoP, foi dividido em 4 subgrupos, cada um deles com cerca de 7 participantes. Nestes subgrupos, deveria ser realizada a seguinte atividade:

Grupos 1 e 4: Descreva uma situação vivenciada por você em que você se sentiu igual e isso foi bom e outra situação em que ser igual foi ruim.

Grupos 2 e 3: Descreva uma situação vivenciada por você em que você se sentiu diferente e isso foi bom e outra situação em que ser diferente foi ruim.

Depois da discussão em pequenos grupos, houve a socialização das conversas com os demais grupos e, amparados em um excerto que apresentava a tensão entre igualdade e diferença do ponto de vista cultural, discutimos que *‘nem todas as desigualdades são idênticas, e nem todas as diferenças são desiguais’* (Santos, 1999).

O trecho do diário de campo da ACIEPE demonstra esta preocupação em não apresentarmos igualdade e diferença como antagônicas:

Em: É por isso que também é bom pensarmos a diferença que a gente não quer, que é justamente aquela de quando a diferença nos exclui.

El: É aquela usada para descaracterizar, inferiorizar e excluir(...). O 4º parágrafo diz isso, onde Santos diz “nem todas as desigualdades são idênticas, e nem todas as diferenças são desiguais”.

Em: É bom porque neste parágrafo ele introduz um conceito muito bom para a discussão: “desigualdade”. O que é?

V: O que não é igual.

Em: Igual a quê?

K: *Tem a ver com atribuição de valor, com usar as diferenças para inferiorizar, diminuir seu valor.*

MF: *Seria uma hierarquia inferiorizante.*

Em: *Este conceito acrescenta algumas coisas essenciais para entender a questão da igualdade e da diferença. Entre igual e desigual, a diferença é sempre vista como “menos”, como uma diferença em relação a quê?*

Te: *À classe dominante, ao padrão.*

Em: *E esta diferença é definida de cara? Não, é sutil.*

El: *Chega a ser uma padronização que é naturalizada, é natural ser assim e tudo aquilo que está à margem é desigual, é inferior.*

Em: *A dialética esta para além dos conceitos de igualdade e diferença, aqui (co)existe o conceito da desigualdade, o diferente inferiorizado, comparado a um padrão.*

J: *Questionar o “padrão” que opera a desigualdade seria trabalhar com a igualdade ao invés da diferença?*

Em: *Toda vez que a igualdade padroniza tem que ser descartada (...) É muito sutil mesmo e complexo esse balanço entre a igualdade e a diferença e a gente precisa marcar bem esse eixo que vai ficar aqui: “Quando o diferente se torna desigual? Todos somos diferentes; mas quando é que essa diferença nos inferioriza. (Trecho do diário de campo da ACIEPE – 1º encontro).*

Por meio da discussão, leitura e análise do excerto citado foram introduzidos os conceitos diferença, igualdade e desigualdade.

A coleta de dados na ACIEPE ocorreu na forma de registros das discussões ocorridas no grupo¹⁵, das análises escritas de situações de sala de aula (casos de ensino) ou de dinâmicas que os professores e professoras vivenciaram e, da avaliação que os professores e professoras realizaram ao final do trabalho no grupo.

Com base nestas avaliações, foram destacadas nos três grupos de participantes (professores e gestores, alunos das licenciaturas e membros do GEIFoP) as seguintes contribuições da atividade: a sensibilização para a percepção da diversidade, da diferença e da desigualdade e o fato da mudança efetiva exigir acompanhamento, apoio, suporte – o que vem sendo indicado fortemente pela literatura especializada e que nos fez retomar os rumos desta pesquisa.

Especificamente no grupo dos **professores**, grupo de maior interesse nesta pesquisa, foram indicadas como contribuições da ACIEPE o embasamento teórico por contribuir para um olhar com maior acuidade para as *armadilhas ideológicas* presentes no trabalho

¹⁵ Durante os encontros, de dois a três membros do GEIFoP anotavam, com a maior riqueza de detalhes possível, tudo o que ocorria, dos diálogos aos gestos e entonações. Depois, a monitora bolsista produzia um registro com o que havia anotado e a(s) outra(s) pessoa(s) completava(m) o registro do encontro. Por isso, dizíamos que os registros eram feitos a quatro ou seis mãos. Eu sempre era uma das pessoas que anotava e responsável por produzir a versão final do registro.

pedagógico, permitindo atentar para questões que lhes passavam despercebidas. O conjunto dos professores e gestores destacou, ainda, como parte altamente relevante desta atividade, *a relação entre teoria e prática indissociáveis; a discussão da noção da branquidade; o desvelamento dos saberes e visões de mundo pessoais*, etc. Uma constatação muito interessante revelada por esse segmento foi a de que *se conscientizar dói*, pois gera sentimento de angústia e medo de cair em *armadilhas ideológicas*. Também foi relevante a revelação da importância do trabalho com os pares e a percepção de que os profissionais da educação podem contribuir com o trabalho na universidade, pois antes de participarem da ACIEPE consideravam que o conhecimento residia na universidade e a prática nas escolas.

Considerando o afirmado acima, que a mudança exigiria uma espécie de acompanhamento ou apoio para que ocorresse efetivamente nas escolas e salas de aula e, além disso, analisando as dificuldades e angústias de membros do próprio GEIFoP que relatavam discutir tais questões no plano teórico e não conseguir perceber todas as *armadilhas ideológicas* em que caíam em suas salas de aula, resolvemos dividir o trabalho desta pesquisa em duas partes.

Uma delas, a própria ACIEPE, na qual seria privilegiado o contado do/a participante com a temática do intermulticulturalismo e outra, posterior, em que a pesquisadora acompanharia o trabalho deste/a professor/a em sala de aula, observando sua prática e, possivelmente, intervindo com o objetivo de auxiliar na construção de práticas pedagógicas pautadas na intermulticulturalidade.

Ao final desta ACIEPE, conversamos com as quatro professoras que a concluíram sobre a possibilidade de desenvolvermos uma continuidade para o trabalho iniciado no curso. Nos propusemos a acompanhar uma dessas professoras em sala de aula, na tentativa de auxiliá-la na construção de práticas pedagógicas pautadas na intermulticulturalidade.

A definição da professora foi determinada por alguns fatores: 1. Ela já havia participado do GEIFoP e, portanto, já demonstrara interesse em compartilhar conosco leituras e discussões sobre a temática da intermulticulturalidade; 2. Em discussões na ACIEPE, a professora apresentava sua angústia e desespero por não conseguir realizar um trabalho que ela considerasse bom com seus alunos e alunas; 3. Por ser aquele seu primeiro ano de exercício do magistério, fase da carreira que nos desperta especial interesse e, 4. Frente à receptividade imediata desta professora que, enquanto apresentávamos a proposta de trabalho, já agradeceu a ajuda e a disposição em acompanhá-la.

Também atentamos para algumas situações que indicavam uma sensibilidade e interesse desta professora acerca da intermulticulturalidade: o fato de ela ter se oferecido para ser monitora voluntária na disciplina chamada ‘Escola e Currículo’¹⁶; por ela ter participado e, depois, retornado ao GEIFoP, lendo e discutindo conosco a temática e, por se inscrever na ACIEPE - Diversidade/diferença na sala de aula: formando profissionais da educação. Mais uma indicação deste interesse ocorreu em 2007, quando a professora cursou como aluna especial a disciplina ‘Multiculturalismo, Ensino e Formação de Professores’, oferecida pela Profa Emília Freitas de Lima, do Programa de Pós-Graduação em Educação.

No decorrer desta pesquisa, numa das entrevistas, a professora explicitou este interesse ao dizer: *‘Porque se não (tivesse interesse) eu não participava. Eu não ia estar lá. Eu não tinha feito ACIEPE...eu me abro pra saber as coisas, pra ouvir, me coloco na discussão. Eu ia na ACIEPE e falava, eu vou na disciplina e falo’*. (Trecho 5ª sessão de entrevista).

No capítulo seguinte caracterizaremos a professora com a qual desenvolvemos esta pesquisa.

¹⁶ Disciplina ministrada pela Profa. Dra. Emília Freitas de Lima, de caráter obrigatório aos alunos e alunas do curso de Licenciatura em Pedagogia, cuja bibliografia engloba a discussão acerca de currículo, currículo oculto, *armadilhas ideológicas*, ideologia, intermulticulturalidade etc.

Capítulo 2. CARACTERIZANDO A PROFESSORA

Descreveremos brevemente a professora participante da pesquisa com base em um questionário¹⁷ preenchido por ela com questões sobre sua família, situação socioeconômica, histórico escolar, histórico ocupacional e vida extra-escolar.

A professora Vera¹⁸ estava, no ano de 2006, em seu primeiro ano de exercício do magistério; lecionava no período da tarde numa escola estadual situada na zona rural do município de São Carlos e pela manhã numa escola particular, como professora de ciências para as terceiras e quartas séries e como assistente da coordenadora pedagógica.

Vera nasceu em outra cidade do interior de São Paulo. Na sua infância, seu pai era sócio-proprietário de uma empresa de abrasivos e sua mãe não trabalhava, contando ainda com o auxílio de uma funcionária em casa. Quando Vera atingiu cerca de 6 anos, sua mãe começou a trabalhar, fornecendo refeições aos funcionários da empresa do marido, entre outras.

Na época da pesquisa, na casa da família na referida cidade residia a irmã de Vera. O namorado e outros parentes mais distantes também residiam nesta cidade. Seus pais e seu irmão viviam numa propriedade rural em Minas Gerais onde plantavam café para fins comerciais. Vera passou a viver em São Carlos ao ingressar no curso de Pedagogia, na Universidade Federal que se localiza nesta cidade. Ia para a casa de sua família todos os finais de semana, saindo de São Carlos na sexta-feira à noite e retornando no Domingo à noite.

Desde a faculdade morava num apartamento, sobre algumas lojas no centro comercial da cidade, com outras duas amigas da faculdade e que também lecionavam na rede estadual, as três em primeiras séries. Dividiam contas e responsabilidades - como o cuidado com a casa - e usufruíam de televisão, computador com acesso a Internet e impressora, aparelho de som e de DVD, forno de microondas, máquina de lavar roupas, entre outros eletrodomésticos. Como pode ser percebido, Vera contava com aparelhos eletrodomésticos que lhe garantiam conforto e praticidade.

Com relação à escolaridade da família, sua mãe e seu irmão completaram o ensino fundamental (antigo ginásial); seu pai não completou o ensino médio (antigo colegial) e sua

¹⁷ Adaptação do instrumento desenvolvido por MELLO (1998) para a coleta de dados em sua pesquisa com professores do Ensino Fundamental – (Anexo 2).

¹⁸ Como já indicado, seu nome é fictício e foi escolhido pela professora.

irmã cursou o ensino superior em Odontologia. Seu namorado, na época, cursava o ensino superior.

Vera cursou toda a sua vida escolar na rede pública; fez curso técnico na área de exatas e, depois, o Curso Superior em Pedagogia na Universidade Federal de São Carlos, que concluiu em 2005. Segundo ela, escolheu a carreira do magistério *‘para trabalhar em escolas, pela afinidade com crianças, pela intenção de ser diretora’*.

Ao ser questionada sobre mudar de profissão, caso tivesse a oportunidade, Vera escreve: *‘Sim, para ter salário maior, porque não estou realizada com a idéia que tinha de escola, de trabalho coletivo’* (Questionário respondido pela professora em 2007).

Este desejo de ‘sair da sala de aula’ pode ser percebido em outros dois trechos do questionário respondido. O primeiro, quando ela descreve sua rotina e indica cursar Especialização em Administração de Recursos Humanos todos os sábados, algo que nos dá indícios de um investimento em outra profissão. E, depois, ao relatar seu desejo em cursar outra especialização *‘para mudar de área, sair da sala de aula, já que não estou satisfeita’* e mestrado *‘para garantir um título a mais que me amplie as oportunidades de trabalho e que me instrumente para estudo, reflexão, ensino’*. (Questionário respondido pela professora em 2007).

Socializada numa classe média-alta urbana de uma cidade do interior de São Paulo, Vera apresentava alguns valores e concepções urbanocêntricos e com forte recorte de sua classe social, como a valorização do saber dos museus e exposições; o acesso a clubes com reconhecido status social; a crença de que *‘a pobreza está estampada na cara’* e de que *‘as crianças das classes trabalhadoras não são acompanhadas no processo de escolarização porque seus pais trabalham’*. (Trechos de Entrevistas realizadas com a professora).

Como indicado, Vera havia iniciado a vida profissional naquele ano e, por isso, passava pelo momento em que a construção do professor passa a se dar na prática - de estudante, ou estagiária, que geralmente é o mais próximo que chegamos do ‘ser professor’, ela estava agora na frente de uma turma de alunos e alunas.

Nesta aprendizagem, do que é ser profissional e do que é ser professor, solidão, sobrevivência, choque de realidade, descoberta são sentimentos vivenciados e dos quais inúmeros pesquisadores e pesquisadoras se utilizam para explicar esta fase da profissão

docente¹⁹. No item seguinte apresentamos dados teóricos sobre o professor iniciante e, concomitantemente, dados oriundos das entrevistas²⁰ realizadas com a professora Vera.

2.1. O professor iniciante

O início da docência é o momento do ‘chegar a ser professor’, como chama Veenman (1988). Esse autor classifica o primeiro ano de exercício no magistério como difícil e dramático, podendo tornar-se traumático em alguns casos. Segundo ele, o ‘choque de realidade’ seria o que geralmente causaria tais sentimentos tão negativos nos professores iniciantes.

O ‘choque de realidade’, já indicado por autores que estudaram a socialização profissional, seria fruto da transição, geralmente abrupta, da formação inicial ao primeiro emprego e, nas palavras de Veenman (1988, p.40):

*En general, este concepto se usa para indicar el colapso de los ideales misioneros elaborados durante la formación del profesorado con la cruda y dura realidad de la vida cotidiana en clase.*²¹

Desta forma, o ‘choque de realidade’ é sentido quando a realidade da escola e da sala de aula não se identificam, pelo menos de maneira direta, com aquela que idealizamos durante a formação.

Muitas podem ser as divergências entre o ideal e o real: as crianças, que não são como esperávamos e não têm interesse em aprender o que achamos que elas precisam aprender; os colegas, que não são como os da faculdade e não partilham dúvidas, dificuldades e acertos; o diretor, que pode ser mais centralizador ou ausente do que esperávamos; os pais das crianças, que não querem saber de perguntar como podem ajudar seus filhos em casa ou não providenciam o material dos seus filhos (o que pode ocorrer por inúmeros motivos compreensíveis, mas que ainda assim não correspondem ao nosso ideal); o conhecimento dos conteúdos e o conhecimento pedagógico dos conteúdos, que se mostra insuficiente quando, com uma pergunta uma criança desestabiliza toda nossa explicação sobre o ‘vai um’, numa adição, entre infinitas possibilidades.

¹⁹ A esse respeito, citam-se as pesquisas de Guarnieri (1997), Marcelo Garcia (1998/1999) e Tardif e Raymond (2000), entre outros.

²⁰ Em anexo, roteiro das entrevistas realizadas com a professora Vera – anexo 3.

²¹ Tradução livre: Em geral, este conceito é usado para indicar o colapso dos ideais missionários elaborados durante a formação do professor e a crua e dura realidade da vida cotidiana na classe.

Os dados da presente pesquisa indicam que para Vera o ‘choque de realidade’ foi presente nos dois anos em que a acompanhamos, com maior impacto no segundo ano, o que ela indica ao falar sobre a desilusão com seus anos iniciais. O excerto abaixo reproduz nossa conversa:

Vera: *Eu acho que por causa da desilusão. Sabe, eu penso: Será que vale a pena?*

Ths: *Você acha que os seus anos iniciais, os seus dois primeiros anos de magistério, fazem com que você não esteja disposta (a investir nas práticas pautadas na intermulticulturalidade) ou a desilusão é com outras coisas?*

Vera: *Não, eu acho que a desilusão é com os meus dois anos (frisa o final da frase falando pausadamente). (Trecho da 2ª sessão de entrevista).*

Vera tinha muito bem definidos seus ideais de aluno, de Direção, de colegas de trabalho, de pais de alunos, de professor e de escola; os dados da primeira e segunda sessões de entrevista mostram como a professora os definia. O aluno ideal seria ‘*aquele que sabe fazer tudo o que eu peço, que acompanha, que consegue*’. A Direção ideal ‘*acompanha as aulas, olha os cadernos das crianças (...) e se dispõe a ajudar, com materiais e com outras coisas*’. O professor ideal seria ela mesma, se ela ‘*conseguisse (...) observar, acompanhar, passar perto, ajudar...com todos*’. A família ideal deveria ‘*ajudar no dever de casa, olhar o caderno, perguntar para as crianças todos os dias como é que foi a aula*’, entre outras coisas. Já os colegas de trabalho ideais seriam aqueles que ‘*se preocupam em compartilhar as coisas*’. A escola particular em que Vera lecionava no período da manhã foi indicada por ela como a escola ideal, justificando que lá ‘*as crianças têm atividade dentro da escola, tem atividade fora da escola (...) vão nas exposições que tem em São Paulo, nas exposições da OCA*²²’. (Trechos da 2ª sessão de entrevista)

Na última sessão de entrevistas, numa conversa sobre *armadilhas ideológicas*, falamos sobre a rigidez de seu padrão de aluno e Vera falou: ‘*É que eu não vejo os meus alunos como alunos, eu vejo meus alunos comparando com o que eu queria que eles fossem*’ (Trecho da 5ª sessão de entrevista).

Tais concepções, principalmente a do aluno ideal e a de escola ideal, que refletem um aluno que tem acesso a atividades extra-escolares, influenciavam as práticas da professora, o que poderá ser mais bem percebido na Parte II deste texto. Contudo, gostaríamos de

²² Escola particular de Educação Infantil e Ensino Fundamental da cidade de São Carlos que promove, anualmente, uma Feira de Conhecimentos aberta à comunidade. Vera citou, numa das entrevistas, o corpo humano que foi apresentado nesta feira em 2006.

destacar que essas idealizações da professora poderiam ser um dos fatores que a levaram a sentir o ‘choque de realidade’ com tamanha intensidade.

A esse respeito, Veenman (1988) indica que as possíveis causas que levam ao choque de realidade podem envolver fatores pessoais e situacionais. Os problemas pessoais estariam relacionados a um desencanto com a profissão, por essa não satisfazer necessidades pessoais; a características pessoais inadequadas à profissão, e a formação inadequada.

As relações interpessoais travadas na escola, principalmente quando envolviam a Direção e os colegas de trabalho, indicavam que o jeito um tanto assertivo²³ de Vera parecia ser uma característica pessoal que dificultava suas relações profissionais.

O desencanto com a profissão foi expresso pela professora em conversas informais durante as observações na escola urbana central, nas entrevistas e no questionário respondido por ela no início do seu segundo semestre de trabalho na escola urbana central. Como já destacado, neste questionário a professora disse não estar ‘*realizada com a idéia que tinha de escola, de trabalho coletivo*’ (Questionário respondido pela professora).

Já os problemas situacionais indicados por Veenman (1988) estariam relacionados com alguns fatores como: relações hierárquicas, estruturas organizativas rígidas, corpo docente inadequado, escassez de materiais e recursos, ausência de objetivos educacionais explicitamente estabelecidos, solidão no lugar de trabalho, pais que enfatizam a transmissão de conhecimentos, multiplicidade de tarefas do professor e alunos habituados com um ensino autoritário.

Dentre tais fatores, Vera se incomodava, sobretudo, com as relações entre a Direção e os professores e entre os próprios professores. Inúmeras vezes a professora citou o desejo de compartilhar com os colegas e o desagrado com as relações estabelecidas entre os profissionais da escola, principalmente na escola urbana central, que a faziam sentir uma certa solidão profissional.

Autores como Sarmiento (1994) e Valli (apud Marcelo Garcia, 1999, p.114) indicam a solidão profissional como um problema que aflige aos professores iniciantes e que contribui para o choque de realidade. Pesquisas, como a de Corsi (2006), e análises da própria prática, como as de Mariano (2006) e de Monteiro (2006) indicam claramente como tal

²³ Este jeito assertivo é aqui compreendido como um jeito direto e explícito – em algumas vezes agressivo – que Vera tinha para dizer o que pensava, sem eufemismos ou tentativas de ‘abrandar’ o dito. Cabe destacar que não estamos utilizando o conceito de assertividade da Psicologia.

sentimento causa um ‘mal estar’ nos professores, como escreve Lima (2006), ao analisar os textos dos três autores acima citados.

Ao comparar como se sentia na escola rural e na escola urbana central, Vera evidencia o que sentia:

Lá (escola rural), como era meu primeiro ano, eu me sentia desamparada em apoio pedagógico, mas entre conhecidos...porque tinha as minhas amigas. Agora aqui (escola urbana central), eu me sinto ainda desamparada pelo apoio pedagógico, que não tem; ninguém nunca aparece na minha sala pra falar: ‘Como é que está? Está precisando de alguma coisa? Pensei nisso, veja se isso você acha legal?’. A não ser uma ou outra vez que a Alice e a Catarina...uma vez a cada dois meses na reunião. E aqui, nem as minhas amigas eu tenho. Aqui é só a proximidade da minha casa... é só. (Trecho da 4ª sessão de entrevista).

Cabe destacar que, de acordo com o que afirma Veenmam (1998), um dos fatores que agravou tal situação no seu segundo ano de magistério, na escola urbana central, foi o fato de lecionar na primeira série cujas crianças foram agrupadas como as ‘mais fracas’.

Este contexto levava Vera a vivenciar muito mais a sobrevivência que a descoberta, dois sentimentos indicados por Huberman (2000, p.39) como fazendo parte do início da docência. Segundo o autor, os professores e professoras em início de carreira teriam esses sentimentos de forma concomitante. A descoberta relacionar-se-ia com o fato de estar com sua própria turma, de ser profissional, de adentrar a carreira, enquanto aspectos positivos. E a sobrevivência estaria relacionada com as agruras, a solidão, as dificuldades no trato com os conteúdos, com a indisciplina das crianças, a distância entre ideal e real, a fragmentação do trabalho, o tatear constante, e as relações demasiado íntimas e demasiado distantes (Huberman, 2000, p.36).

Na terceira sessão de entrevistas, Vera foi convidada a fazer um exercício de livre associação. Eu citava alguma coisa relacionada à profissão docente e ela deveria indicar no que havia pensado, numa espécie de brincadeira de Ping-Pong. Ao falar sobre ‘sala de aula’, claramente podemos perceber sobrevivência e descoberta juntas:

Ths: *Com que você compara a profissão de professor? Qual é a sua metáfora para a profissão de professor?*

Vera: *Sabe o que veio na minha mente primeiro...inferno! (risos)*

Ths: *Com que você compara a sala de aula?*

Vera: *Que horror, né?!? Sala de aula? Então, eu acho que é uma mistura de inferno e de prazer porque quando você está naqueles dias que quer desistir de tudo é um inferno, mas tem hora que é tão bom, tão legal.*

Os dados teóricos apresentados e as falas da professora exemplificam como Vera vivenciava os aspectos peculiares ao início da docência. Podemos perceber que uma das queixas da professora relaciona-se à solidão profissional e ao seu descontentamento com o trabalho coletivo e com a relação com os colegas e seus superiores.

A aprendizagem do ‘como me relacionar com os colegas de trabalho?’; do ‘como me relacionar com os hierarquicamente superiores?’ e tantas outras aprendizagens que tocam as relações interpessoais no ambiente de trabalho são aprendizagens que são iniciadas no momento de inserção numa profissão. Assim como em outras profissões, como médicos, enfermeiros etc, os professores passam por um processo de socialização profissional, que focaremos no item seguinte.

2.2. A socialização profissional e a aprendizagem da docência

O processo de construção da identidade profissional dos professores envolve, como indica Freitas (2002, p.156), a aprendizagem de formas de conceber o mundo de uma determinada cultura ocupacional, com suas crenças e valores. Segundo a autora:

Esse processo pode ser identificado com a aquisição de um ethos profissional, tácito, não necessariamente expresso em palavras, que dá ao agente em socialização o sentido do jogo, isto é, oferece-lhe as condições necessárias para discriminar como deve se portar e atuar, qual o grau de tolerância do grupo profissional para com as diferenças e divergências, que expectativas profissionais pode alimentar, que questões podem ser explicitadas, quando, como e a quem se dirigir, o que deve ser valorizado e o que deve ser esquecido ou, pelo menos, não problematizado explicitamente.

A percepção e aprendizagem dessa cultura ocupacional, que no caso das escolas poderia ser vista como cultura institucional, delimitariam as formas como o professor vai se construindo. Assim, as relações com os colegas professores, com os superiores, com os pais, com os alunos, os silêncios, as expectativas vão sendo construídos com base nos valores e crenças de cada grupo da escola.

Contudo, Dubar (2005) nos alerta que a socialização profissional não é um processo linear que subjuga o professor - no nosso caso iniciante - ao grupo profissional. O autor explicita que nossa identidade é, por definição, dual: possuímos uma identidade para si (como me vejo) e uma identidade para o outro (como o outro me vê). Porém, ambas são ligadas, já que dependo do olhar do outro para me construir. Mas, essa ligação é

problemática porque não posso saber se a identidade para mim é igual à identidade que o outro me atribui. Assim:

A identidade nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições (p.136).

Essa negociação identitária, como chama Dubar, envolve atos de atribuição (imposição de quem eu sou) e atos de pertencimento (adoção de quem quero ser), sem que haja correspondência necessária entre eles. É no encontro destes dois processos, de atribuição da identidade em relações de força travadas nas instituições e com os outros e da incorporação da identidade pelo próprio indivíduo, que ocorre a construção das identidades sociais.

O processo identitário em que se constrói a identidade para si é chamado de biográfico e envolve uma identidade herdada, uma identidade escolar visada – o que quero ser no futuro - e, talvez o momento mais importante para a construção da identidade autônoma, a entrada na profissão. É a partir da entrada no mercado de trabalho que se inicia o processo de construção de uma identidade possível, de um projeto para si. Já o processo identitário relacional *‘implica uma transação que pode ser conflituosa entre os indivíduos, portadores de desejos de identificação e de reconhecimento, e as instituições, que oferecem status, categorias e formas diversas de reconhecimento’* (Dubar, 2005, p.154). O autor ainda acrescenta que essa transação envolve, por parte da instituição, o reconhecimento ou não *‘das competências, dos saberes e das imagens de si’* (p.155). Esses dois processos, o biográfico, marcado por continuidades ou rupturas, e o relacional, por cooperação ou conflitos, indicam como a identidade social é uma construção ao mesmo tempo subjetiva e sociológica.

Esse processo de negociação identitária parecia ser vivenciado de forma conflituosa no caso de Vera, principalmente no seu segundo ano de magistério, na escola urbana central. A professora, que afirma numa página da internet (blog) que algo que ela possui, mas que gostaria de diminuir é sua agressividade e, por outro lado, aquilo que ela gostaria de melhorar ou aumentar seria a assertividade e a inteligência, vivenciou um processo de aprendizagem do limiar entre assertividade e agressividade.

Ao explicitar como sentiu seu primeiro ano de magistério, Vera citou o *‘impacto da diferença’* e, criticando a forma como as relações entre Direção e professoras eram

conduzidas na escola, fala de seu relacionamento com os outros professores e com a Direção:

Porque no grupo (de uma professora da universidade que desenvolve um trabalho em parceria com algumas escolas da rede municipal) é completamente diferente o sistema de trabalho. Você pode falar o que quiser porque é a sua opinião, não significa que ela é a melhor para aquele grupo. O que conta é a sua opinião, a sua visão sobre a situação e todo mundo que está envolvido vai escolher o que é melhor para resolver aquele problema. Agora, na escola não é assim! Na escola você dá opinião e se não é a posição que a escola toma, a escola na posição da pessoa que dirige, é porque você está contra. Não é assim! Então, quer dizer que a opinião da diretora é certa? A opinião minha é certa? A opinião do pai é certa? Não. Mas a opinião de todo mundo para a situação. E isso não existe. E eu acho que não é assim que tem que ser. Eu queria ter a oportunidade de falar...(Trecho da 2ª sessão de entrevista).

Como indicado no item anterior, Vera tinha um jeito direto e se considerava ‘estourada’. Mas, nas palavras dela: ‘Eu não gosto muito de atrito’. Alguns trechos das entrevistas, principalmente quando cita Catarina²⁴, uma colega de trabalho da escola urbana central, comprovam como Vera valorizava o bom relacionamento com os colegas de trabalho e afirma, mais de uma vez, que conversava com todos e que não tinha problema de relacionamento:

Ela (Catarina) só conversa comigo, não conversa com mais ninguém(...) Tenho dó dela por ela ser assim sozinha(...) E eu penso: no ano passado era igualzinho. Na faculdade era igualzinho; eu converso com todo mundo. Eu não tenho problema com ninguém. Eu não sei se você reparou. Eu não sei se eu sou assim aqui, na ACIEPE (curso que fizemos juntas), na disciplina (que cursávamos juntas). Mas eu converso com todo mundo. No ano passado lá na escola era primeira a quarta e de quinta até o ensino médio. Eu conversava com os professores do outro grupo lá, PEB II²⁵. (Trecho da 5ª sessão de entrevista).

E eu percebo que na sala, elas colocam a Catarina no bolo da manhã. Então, elas também não fazem questão de conversar com ela. E eu acho que isso é uma besteira, eu acho que isso não deve existir e eu não quero reforçar isso. Então, eu converso com ela (...) Eu não acho que eu tenho problema de relacionamento. O meu problema de relacionamento...quando eu encontro

²⁴ Assim como no caso de Vera, todos os nomes apresentados neste texto - de professoras, professores ou crianças - são fictícios.

²⁵ PEB II é a sigla para ‘Professor de Educação Básica II’, ou seja, os professores licenciados em Biologia, Matemática, Geografia, História, Educação Artística, Língua Portuguesa etc e que atuam no segundo segmento do ensino fundamental (antigo ginasial) e ensino médio (antigo colegial).

alguém para eu ter problema de relacionamento, eu acho que me faz... o meu comportamento muda. Ai, nos momentos em que eu posso falar as coisas que eu penso, eu fico na minha para não causar atrito. Eu não gosto muito de atrito. Ainda que eu seja estourada. Ainda que eu grite, seja nervosa. Mas não gosto. (Trecho da 5ª sessão de entrevista).

Por conta de Vera ter afirmado algumas vezes, durante as sessões de observação na escola urbana central, que desejava abandonar o magistério, questionei-a sobre esse seu desejo de desistir da profissão:

Vera: Então, eu penso que não...eu penso que eu posso fazer diferença pra algumas crianças...mas eu não tenho vontade de continuar (choro)

Ths: Porque?

Vera: Porque eu acho que está muito errado do jeito que está.

Ths: No plano geral?

Vera: Na escola. Imagine, toda escola que eu for eu vou arrumar problema? Ou eu vou ficar quieta?

Ths: Mas porque arrumar problema, em que sentido?

Vera: Porque você acha que eu vou falar para a diretora (e conta uma situação ocorrida naquele dia). Pronto, ia achar ruim. Então, eu tenho que suportar tudo para não brigar com ninguém. Então, eu vou ficar brigando com alguém em qualquer lugar que eu for? Eu vou suportando tudo. Eu não sei se eu quero isso pra minha vida. Eu acho que eu sou muito nova. (risos). (Trecho da 2ª sessão de entrevista).

Vera se incomodava com os atritos. Mas, ao mesmo tempo, não parecia estar disposta a ‘suportar tudo’ como ela mesma dizia. Talvez, seu jeito assertivo não lhe permitisse encontrar uma forma de argumentar e apresentar sua opinião, sem parecer agressiva ou ser mal interpretada pelos colegas. Em alguns momentos podemos perceber que outras professoras estranhavam seu jeito. Na quinta sessão de entrevista, Vera disse: ‘*Então, a Catarina também falou que ela acha que eu sou stres...agressiva demais*’. A outra situação ocorreu na sala dos professores, no intervalo, quando conversávamos sobre o passeio ao parque ecológico, realizado há alguns dias:

Comento com Vera que no dia em que fomos ao parque não estava muito calor e ela fala que seus alunos e alunas também não deram trabalho. Diz que alguns deles disseram que ela estava feliz e ela continua: - ‘Claro que eu estava, eles não estavam no meu pé, não estavam me torrando’.

Mirian, uma professora da segunda série diz: - ‘Essa Vera é um barato...tá pra nascer outra igual. Olha o jeito que ela fala!’.

Vera: - ‘E não é?’.

Professora: - ‘Eu não vejo desta forma’.

Vera: - ‘Você fala assim porque eles não ficam no seu pé’. (Diário de Campo: EUC, 13º dia).

O estranhamento da professora pôde ser percebido pelo silêncio que se instaurou na sala, depois que Vera terminou de falar.

Mais uma situação pode dar indícios da forma como Vera conduzia algumas conversas com as colegas:

Na sala dos professores o assunto é a convocação das professoras para estarem, às oito horas da manhã do dia seguinte, (feriado do 7 de setembro) na escola para cantarem o hino nacional. As professoras estão inconformadas por terem que ir á escola e, segundo elas mesmas, cantarem o hino e em meia hora irem embora. Questionam se vão ficar com falta e outras reclamam que são de outras cidade e que não irão até São Carlos só para isso. Vera diz que está com viagem marcada para aquele dia e que não vai mudar de idéia e começa a questionar a questão da falta. Pergunta: ‘Se eu não vier, ficarei com falta em uma aula ou em um dia?’ Porque elas (outras professoras) ficarão meia hora na escola e que se ela ficar com falta de um dia, as outras professoras terão que ficar lá até meio dia. As professoras cruzam olhares num momento que Vera se vira de costas e fazem cara feia. (Diário de Campo: EUC, 9º dia).

Como já citado por Freitas (2002), Vera parecia não ter construído, ainda, os saberes profissionais ligados a ‘*que questões podem ser explicitadas, quando, como e a quem se dirigir, o que deve ser valorizado e o que deve ser esquecido ou, pelo menos, não problematizado explicitamente*’.

Além disso, retomando a análise de Dubar (2005) acerca de essa construção ser de via dupla, constrói-se a identidade do trabalhador e define-se a instituição ao mesmo tempo, Vera desejava contribuir para modificar algumas situações na escola, principalmente no que se relaciona com o trabalho coletivo e com a maneira como as turmas de alunos eram organizadas na escola urbana central:

Porque eu aceito as coisas, por mais que me incomodem, eu acabo aceitando, porque senão eu faria alguma coisa pra ser diferente. Que nem aqui na escola, que eu reclamo que não tem uma equipe de trabalho, mas eu não fiz nada pra mudar. (Trecho da 5ª sessão de entrevista).

Ela afirma, ao comentar que a diretora pretende modificar a forma de organização das turmas:

Porque segundo ela (diretora), isso não vai mais existir (separação em turmas de ‘alunos bons, medianos e ruins’). Eu não sei como ela vai agregar esses alunos ano que vem. Vai fazer outra prova?(...) Ou vai mandar a sala inteira? Que também vai ser a mesma, do jeito que entraram vão continuar até a quarta. Ou ela vai fazer outra prova e separar os alunos que realmente são bons. Realmente não, porque o Roberto e o Ygor, no ano que vem podem, quem sabe, se desenvolver e ficar bons até a quarta série, né? Mas eu digo assim, eu não

sei como eles vão resolver esse problema. Mas eu queria poder contribuir para mudar essa visão. (Trecho da 4ª sessão de entrevista).

A título de ilustração, Freitas (2002) constatou, em sua pesquisa, que aos professores iniciantes comumente são atribuídas as turmas mais difíceis. Tendo acompanhado e entrevistado professores em início de carreira de 3 escolas rurais e 2 escolas urbanas de Minas Gerais, a autora percebeu que, além das turmas mais difíceis, estes professores também são nomeados para as escolas rurais - duas situações que ocorreram com Vera. A autora indica que tal situação configura-se como uma ‘prova de iniciação’ e, ao mesmo tempo, revela que, por não terem assimilado a lógica interna da escola, tais professores encarariam os ‘alunos difíceis’ de forma diferente dos professores mais antigos. Para os iniciantes, as dificuldades do processo de ensino-aprendizagem são sua responsabilidade, o que contribui para que o professor busque soluções para resolver este ‘seu problema’. Diferentemente, Freitas (2002) afirmou ouvir de professores antigos que eles creditavam as dificuldades dos alunos a fatores sociais, familiares ou individuais e, portanto, não se sentiam responsáveis por resolvê-las.

Para analisar a aprendizagem da docência, parto do pressuposto de que a aprendizagem só se consolida na prática e, por isso, o pensamento do professor assume grande importância, já que o professor não é visto como mero executor das regras e normas advindas da teoria. Como indicam Tardif, Lessard e Lahaye (1991), o professor é visto como um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos na prática. Desta forma, aprendizagem da docência se dá, de forma efetiva, com o exercício da profissão, embora não se inicie apenas com a entrada na carreira, como nos alerta Guarnieri (1997).

Tardif (2002) também indica que o saber profissional dos professores é fruto da intersecção de várias fontes de saberes advindos da história de vida, da sociedade, da instituição escolar, da formação, dos colegas de trabalho etc. Nesse sentido, o autor define os saberes dos professores como:

Os saberes mobilizados e empregados na prática cotidiana, saberes esses que dela se originam e que servem para dar sentido às situações de trabalho que lhes são próprias. (p.58).

Clandinin (1988) indica o conhecimento prático pessoal como um dos saberes importantes para a atuação do professor na sala de aula. A riqueza do conceito do conhecimento prático-pessoal reside na forma como ele equaciona a dicotomia entre a teoria e a prática e, também, entre a pessoa do professor e o profissional professor. O

conhecimento prático pessoal seria, de acordo com Clandinin (1988), ‘o conhecimento no qual vivemos e que vive em nós’.

De acordo com este conceito, quando aprendemos uma idéia (uma teoria) podemos repeti-la em testes e falar sobre ela, mas isso não significa que tal idéia se tornará parte de nosso conhecimento prático pessoal. De outra forma, vemos algo que nos faz muito sentido, mesmo que não tenhamos apreendido ou compreendido todos os seus detalhes e aspectos para fazermos um teste sobre isso.

Assim, segundo Clandinin (1988), ‘*aprendemos alguma coisa nova e que pode ser chamada de teoria*’. Tal teoria se torna prática ‘*quando se transforma em conhecimento pessoal*’. Tal conhecimento, então, ‘*se torna parte de nós e agimos de uma maneira que reflete as novas idéias*’.

A respeito do conhecimento prático pessoal, a autora utiliza a interessante metáfora do açúcar adoçando um chá. À medida que as idéias são ‘ruminadas’, refletimos sobre nossas vidas amparadas nelas e elas passam a fazer parte da forma como somos, mesmo que não as consigamos perceber, detalhar ou explicitar mais. Assim como o açúcar, que percebemos no doce de um chá - mas não o vemos mais.

O interesse de Vera pelas questões relacionadas às práticas pedagógicas intermulticulturais já foi indicado com base em algumas participações da professora em cursos e atividades que envolvessem tal temática. Como destacado, Vera estava envolvida em disciplinas, grupos de estudos e em pesquisas²⁶ nesta temática. Mas, como ela explicita na fala abaixo, tal conhecimento parecia ainda não ter sido incorporado ao seu conhecimento prático pessoal:

Agora eu lembro...vive na minha cabeça: Trabalhar com e por. Eu não sei se eu quero trabalhar por essa causa. Eu acho que é por isso que eu ainda não me decidi a fazer minhas leituras e montar meu projeto. Porque eu conheço e acho que isso vale a pena, mas eu ainda não acredito o suficiente pra me envolver (Trecho da 5ª sessão de entrevista).

Cabe destacar, nesta fala de Vera, a palavra AINDA. A aprendizagem da docência é entendida neste trabalho como processual e a formação é encarada como um continuum. Entendemos que não seja possível pensar na transformação social, num mundo que parece

²⁶ Na disciplina ‘Multiculturalismo, Ensino e Formação de Professores’ realizamos uma pesquisa com 36 professores/as de escolas públicas e privadas da região de São Carlos com o objetivo de buscar as concepções destes profissionais acerca de questões relacionadas à diversidade e à diferença. A coleta de dados foi baseada em situações-problema, por ser uma forma interessante de buscar as concepções das professoras, já que ao tomarmos uma decisão, todos os nossos valores, idéias e crenças entram em ação.

estar se refazendo constantemente, sem pensar no indivíduo enquanto capaz de também se refazer criticamente, se transformar e continuamente aprender com vistas a transformar a realidade em que atua.

Consoante com esta visão de aprendizagem docente em diversos momentos, e não somente na formação inicial, Imbernón (2000) indica que construímos, enquanto professores, nosso conhecimento com relação ao ensino em 4 momentos: enquanto discentes, na formação inicial, no início da docência e na formação continuada.

Desta forma, a aprendizagem da docência tem seu início muito antes da formação inicial, enquanto ainda somos alunos ou alunas e aprendemos com nossos professores (e na maior parte das vezes, professoras) como um/a professor/a se comporta, o que eles/as fazem, como falam, como reagem às nossas tarefas não cumpridas, como se relacionam com meninos e com meninas ou com crianças loiras ou negras, cheirosinhas ou não etc.

É o momento da socialização profissional, que Freitas (2002) identifica como o período de construção de um ethos profissional, que indica ao professor como agir, falar e até pensar em determinada instituição. Dubar (2005) acrescenta dados sobre a complexidade desta socialização e entende que há uma reconstrução da própria identidade social do indivíduo, ao mesmo tempo em que este influencia a identidade da instituição na qual está inserido.

Assim, a construção de práticas pautadas na intermulticulturalidade estava relacionada com a construção de sua identidade profissional, diretamente marcada pelo contexto onde a professora estava inserida. Por isso, assume especial importância caracterizarmos estes contextos. No capítulo seguinte focaremos as inserções nas escolas e a aprendizagem da docência.

Capítulo 3. AS INSERÇÕES NAS ESCOLAS E A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA.

As inserções nas escolas estão no plural porque, por ser uma pesquisa que foca a construção do início da docência de uma professora específica, o trabalho dependia de acompanharmos por dois semestres, de seus dois primeiros anos no magistério.

Na rede estadual de ensino, cada professor tem a sua sede, que seria a escola onde ele está lotado. Embora residisse em São Carlos, Vera estava lotada numa escola de Campinas. Contudo, o artigo 22 da Lei Complementar nº 444/1985²⁷, prevê que um professor possa prestar serviço em outra escola que não seja a sua sede, em caráter temporário e atuando na turma de um professor que se encontre afastado de suas funções.

Com base no artigo 22 da Lei 444/85, Vera conseguiu permanecer em São Carlos e trabalhou, no período em que a acompanhamos, em duas escolas diferentes: a escola rural e a escola urbana central. Abaixo descrevemos as inserções nas escolas, as caracterizamos e descrevemos a aprendizagem da docência de Vera nestas duas escolas.

3.1. Na escola rural – agosto a dezembro de 2006

O primeiro contato com a Direção da unidade escolar onde Vera trabalhava foi mantido logo após o término da ACIEPE, no regresso das férias escolares, em agosto de 2006.

A escola rural localiza-se num distrito de São Carlos, distante cerca de 10 Km da área urbana desta cidade. Com ares daquelas cidadezinhas tranqüilas de interior e rodeada por pequenas fazendas e sítios, o referido distrito contava com pouco mais de três mil habitantes, segundo dados da Prefeitura Municipal de São Carlos.

O prédio da escola ficava bem na entrada do distrito, à sua frente ficavam a rodovia e, depois dela, um pasto enorme. Da frente da escola era possível ver um pátio ao centro e quatro pavilhões de prédios, dois de cada lado do pátio. Cheguei à escola por volta das 14 horas.

²⁷ Tal lei, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas, regulamenta as substituições durante o impedimento legal e temporário dos docentes e especialistas de educação do Quadro do Magistério. De acordo com a lei, a substituição poderá ser exercida, por ocupante de cargo da mesma classe, classificado em área de jurisdição de qualquer Delegacia de Ensino.

Em conversas informais, Vera me avisara que havia conversado com sua diretora e que eu poderia me apresentar, lhe entregar um resumo do projeto de pesquisa e iniciar meu trabalho.

Ao chegar à escola, procurei pela diretora e uma senhora já me respondeu: ‘Sou eu, bem! O que é?’. Respondi que era amiga de Vera e... Neste momento ela me interrompeu, dizendo que estava com cirurgia marcada e ia indo embora. Depois perguntou: ‘Você vai fazer pesquisa na escola?’. Respondi que era mais ou menos isso, que eu trabalharia com a Vera em sala de aula e que havia trazido uma carta de apresentação e um resumo do projeto. Ela falou que queria falar comigo, mas que naquela hora não poderia e disse: ‘Esse é o complicado de vir sem marcar hora’.

Embora Vera tivesse me dito que estava tudo combinado, não alonguei a conversa e perguntei se eu poderia voltar outro dia. Sugeri outra data e a diretora me disse que naquele dia não trabalharia porque ia acompanhar sua filha numa cirurgia. Sugeri outra data e combinamos, ela me pedindo para que chegasse antes das três horas, porque depois desse horário ela iria embora.

Fui até a sala de Vera para lhe contar da impossibilidade de eu permanecer na escola naquele dia, por conta do ocorrido. Sua sala ficava no fim do corredor. Vera veio me receber, dizendo que estava me esperando. Na porta, avisei-a que não havia conseguido falar com a diretora. Vera disse não entender o motivo da não autorização da diretora para que eu iniciasse o trabalho naquele dia, já que conversou com ela dias antes e parecia estar tudo certo.

Vera me disse que a diretora assumia uma postura como se sempre fosse observada. Não entendi o que isso queria dizer e perguntei se havia alguém de fora da escola ali. Ela disse que não, que nunca a escola recebeu ninguém de fora, nem estagiário nem pesquisador.

Fui embora e no dia combinado regressei à escola para conversar com a diretora. Ela me perguntou o que eu ia fazer. Expliquei que era uma pesquisa sobre construção da docência e que ia ser com Vera porque havíamos oferecido um curso de formação de professores no primeiro semestre daquele ano e que ela havia participado. Este curso ia ser considerado a primeira parte da pesquisa. Entreguei a carta de apresentação e o resumo do projeto e a diretora me perguntou o que era o intermulticultural. Respondi que era um trabalho que atentava para as questões de discriminação e preconceitos. Ela questionou se

era a discriminação dos alunos que não aprendiam e eu disse que era no sentido das diferenças de ritmo de aprendizagem e outras diferenças.

Explicitei novamente que seria um trabalho em sala com a Vera, num sentido de colaboração. A diretora me perguntou se era na linha da Emília Ferreiro e respondi que eu conhecia o referencial e trabalhava com ele nas minhas turmas, mas que eu ia ajudar a Vera naquilo que ela estava desenvolvendo. E ela explicou: *‘Estou perguntando porque se vem com outra coisa...aí vai bagunçar a cabeça dela...e fica pior’*. E concluiu: *‘Ela é uma menina que a gente percebe que quer aprender’*.

A diretora encerrou a conversa dizendo que íamos tentar e se ela percebesse que estava sendo bom, continuaríamos. Agradei e me dirigi à sala de Vera.

Acompanhei o trabalho da professora Vera nesta escola durante todo o segundo semestre de 2006, ia à escola de duas a três vezes por semana, totalizando 25 sessões de observação, com duração de quatro horas cada uma.

Como já indicado, a escola ficava numa esquina bem na entrada do distrito. Como era cercada por alambrado, da rua era possível ver algumas salas de aula, o pátio, o bebedouro e a quadra²⁸.

A escola tinha três prédios, sendo dois paralelos e interligados pelo pátio - que formariam quatro pavilhões de salas (dois à direita e dois à esquerda) - e mais uma casinha ao fundo, onde ficavam a secretaria, a diretoria, a sala da coordenadora e a sala e banheiros dos professores.

Do portão da escola ficávamos em frente ao pátio, do seu lado direito víamos a porta do banheiro das meninas, o bebedouro, o corredor que vai para o banheiro dos meninos e para as salas (uma segunda série e duas terceiras) que ficavam neste lado da escola. Ainda do lado direito, depois deste corredor, havia a porta da cozinha e a janelinha por onde era servida a comida às crianças; no pátio, na direção da cozinha ficavam duas grandes mesas de madeira com bancos onde as crianças comiam. Ao fundo do pátio havia um espaço vazio e se avistava o alambrado que cercava a escola. A casinha onde se localizava a Direção e secretaria ficava do lado esquerdo deste espaço vazio e do lado direito os professores costumavam estacionar seus carros.

De volta ao portão, do lado esquerdo do pátio, o corredor de salas de aula deste lado ficava mais alto que o nível do pátio, por isso existiam escadas dando acesso a ele. Neste

²⁸ Em anexo planta baixa da escola – anexo 4.

corredor estavam a biblioteca, a cantina e as outras salas: uma segunda e três primeiras séries, que ficavam do lado que se avista da rua e a biblioteca e as duas quartas séries, que ficavam em paralelo à casinha da Direção. A cantina estava num espaço no final deste corredor, entre as salas. Este corredor era escuro, abafado e barulhento, provavelmente por ser coberto por telhas de amianto e ser fechado pela cantina, o que dificultava a circulação de ar, a saída do som e a entrada de claridade.

As salas de aula eram pequenas e, como havia corredores internos e externos, as portas e janelas ficavam em duas paredes das salas; ao mesmo tempo em que elas auxiliavam na iluminação e ventilação, o barulho também adentrava a sala por dois lados. Na sala de Vera, que ficava no corredor próximo à cantina, para ler alguma estória ou explicar algo era preciso fechar as duas portas da sala por causa do barulho. Minutos depois de fecharmos as portas, o calor e os mosquitinhos tornavam a permanência das portas fechadas insuportável. Inúmeras vezes eu, Vera ou alguma criança engolimos ou ‘inalamos’ algum mosquitinho. Um excerto do diário de campo descreve uma tarde de chuva: *‘As crianças se alvoroçam ainda mais porque começa a chover. O barulho das crianças, o barulho da chuva, o mormaço abafado que sobe do chão quando chove e os mosquitos tornam insuportável ficar na sala’*. (Diário de campo: ER, 22º dia de observação).

Essa escola funcionava pela manhã com os alunos e alunas de quinta a oitava séries, no período da tarde com as crianças de primeira a quarta séries e no período noturno com alunos e alunas de ensino médio. Como já indicado pela disposição das salas, eram 9 classes no período da tarde: 3 primeiras, 2 segundas, 2 terceiras e 2 quarta séries. Cada classe tinha cerca de 30 alunos, o que totalizava cerca de 270 alunos e alunas no período da tarde.

A equipe da escola contava com uma diretora, uma vice-diretora, uma inspetora, um inspetor, uma secretária, uma faxineira, duas merendeiras, 10 professoras e 1 professor.

A Direção me pareceu um pouco ausente, tanto pelo meu contato inicial com a escola, quanto pelo que Vera e outras professoras comentavam. Vera comentou nas entrevistas que sentia o trabalho da Direção como burocrático e que esperava um envolvimento maior dela com as professoras e com o trabalho em sala de aula. Além disso, Cristina, professora de uma quarta série com alunos que apresentavam problemas de comportamento, requisitou a ajuda da Direção inúmeras vezes e não foi atendida, chegando a ponto de o professor de Educação Física intervir e apoiar a professora. Segundo Cristina, numa das vezes que requisitou a intervenção da diretora, situação em que dois alunos brigaram na sala e um

deles precisou ser removido ao hospital, ela ouviu da diretora que não poderia auxiliá-la porque estava fechando o balanço de faltas da folha de pagamento.

No corpo docente apenas quatro professores eram experientes, efetivos e sediados na escola. Eram eles: Maria, de Educação Artística; Carina, de uma das quartas-séries; Renata, de uma das terceiras séries e que também lecionava na APAE no período da manhã e, Marcos, de Educação Física. Cabe destacar que Maria era a única docente que residia no distrito, todos os outros professores viviam em São Carlos.

As outras 7 professoras eram: Camila, que era ACT²⁹ e 6 efetivas na rede estadual, mas sediadas em outras escolas e trabalhando ali naquele ano graças ao artigo 22 da Lei 444. Destas 6 professoras, todas estavam no seu primeiro ano de exercício do magistério. Vera era uma delas e contava com duas colegas do curso de Pedagogia: Cristina, que lecionava numa quarta série e Aline, numa segunda série. As outras três professoras iniciantes, Tatiana e Valéria, com duas primeiras séries, e Karla com uma terceira série, cursaram Pedagogia em outra universidade pública da região.

Segundo Vera, sua relação com as outras professoras de primeira série não era de parceria. Ainda pelo que Vera contava, as outras duas professoras planejavam suas atividades juntas, mas Vera não as acompanhava. Já com suas colegas de faculdade, sua parceria era dificultada pelo fato de ambas estarem lecionando para outras séries (segunda e quarta séries).

No que diz respeito à imagem da escola na comunidade, em conversas na sala dos professores, nos intervalos de aula, a diretora e alguns professores dentre os mais experientes comentavam que a escola não era valorizada pelos habitantes do distrito, que muitas crianças que moravam no distrito viajavam todos os dias para estudar em São Carlos, mesmo havendo alunos com bons desempenhos no ENEM ou que foram selecionados em concursos culturais.

O fato de a escola ser distante da cidade de São Carlos também parecia fazer com que ela não fosse valorizada por alguns professores, já que a turma de Vera e de Aline ficaram o ano inteiro sem aulas de Educação Física - mesmo estas aulas indo para a atribuição de aulas e classes, na Diretoria de Ensino, inúmeras vezes. Embora a escola contasse com um

²⁹ Os professores que não são efetivos das redes estaduais ou municipais de ensino são professores **Admitidos em Caráter Temporário - ACTs**, ou seja, participam de seleções ou inscrevem-se nas redes estaduais ou municipais para lecionarem nas turmas que têm seus professores em cargos de Direção, Coordenação e Supervisão ou afastados por outros motivos.

professor de Educação Física, por lecionar no período da manhã, ele não poderia assumir todas as turmas do período da tarde e as duas turmas ficaram sem professor.

A sala de Vera era uma primeira série. As paredes da sala tinham vários cartazes e elementos que podiam servir de apoio para as crianças: na parede da lousa havia um alfabetário acima da lousa, com a letra inicial de algo (como rato, por exemplo) em caixa alta, o desenho (do rato) e o nome de cada coisa (RATO); um cartaz com uma lista com os nomes das crianças em ordem alfabética, e um cartaz com lacunas e fichas no qual Vera montava o cabeçalho com as crianças diariamente, colocando o dia do mês e o dia da semana. Na parede que ficava à esquerda das crianças havia um alfabeto com a letra maiúscula e minúscula em caixa alta e em letra cursiva; um calendário, em que eles marcavam diariamente o dia em que estávamos, e uma sequência numérica, de 0 a 10, com as quantidades indicadas com os desenhos de mãos e seus dedos. Na parede do fundo da sala Vera geralmente afixava trabalhos das crianças, principalmente desenhos.

A turma tinha 31 crianças em agosto, quando iniciei a coleta de dados. Alguns dias depois uma menina da turma foi transferida e, duas semanas depois, quando foi aplicado o questionário³⁰ para caracterizar as crianças, uma segunda menina mudou-se também. Por isso a caracterização apresentará os dados de 29 crianças.

Por conta do ensino fundamental de 9 anos, as crianças com 6 anos já poderiam ser matriculadas no primeiro ano do ensino fundamental. Segundo Vera, a sala de Valéria tinha crianças de 6 anos e a sua e a de Tatiana tinham crianças de 7 anos, com exceção de crianças que chegaram à escola depois da matrícula no início do ano e que eram alocadas em qualquer das três salas.

As crianças responderam a um questionário de caracterização, com questões acerca de sua idade, profissão dos pais, lugar de residência, coisas de que gostavam, animais que tinham em casa etc. De acordo com os dados deste questionário, 26 crianças tinham 7 anos e 3 tinham 6; essas três crianças eram meninas. No total havia na turma 18 meninas e 11 meninos.

Quando questionadas sobre onde moravam, apenas 8 crianças disseram residir no próprio distrito, 13 disseram morar em sítios e fazendas e as outras 8 indicaram viver em chácaras em bairros rurais que ficavam entre o distrito e a cidade de São Carlos.

³⁰ Em anexo, questionário de caracterização das crianças – anexo 5.

O fato de a maioria das crianças residirem em sítios ou fazendas podia ser percebido na hora da saída das aulas, perto das 18 horas. Vários ônibus escolares ficavam enfileirados na frente da escola, cada um deles com o nome de uma fazenda ou bairro rural afixado no vidro. As crianças eram organizadas por um inspetor de alunos e, cada grupo adentrava seu respectivo ônibus.

Em suas casas viviam, segundo as crianças, a mãe e o pai, tendo irmãos ou não, no caso de 26 crianças. As outras três eram: um menino que vivia com a mãe e outros parentes, uma menina que vivia com o pai e o irmão e outra menina que morava com os avós, tios e primos.

A profissão dos pais, em sua maioria (16 casos) relacionou-se com o trabalho na fazenda ou sítio, deles mesmos ou como caseiro ou jardineiro de chácaras. Os outros pais, segundo as crianças, trabalhavam como pedreiros (3), em granjas (2), em fábricas (2), como electricista, padeiro, porteiro, cortando cana, caixa de supermercado ou jardineiro (1 indicação cada).

Já as mães eram, em sua maioria, donas de casa (17 indicações); as crianças ainda falaram que suas mães trabalhavam com o pai, no sítio, (3 indicações), como doméstica (3 indicações), como caixa de supermercado (2 indicações) e vendia suco, fazia fivela e entregava panfleto (1 indicação cada uma).

Quando perguntados sobre o que gostavam de fazer quando estavam em casa, 24 crianças indicaram as brincadeiras e jogos e, na maior parte das vezes, tais brincadeiras requisitavam espaço e eram realizadas fora de casa, como por exemplo: andar de bicicleta, nadar, subir em árvore, brincar no chiqueiro ou com os animais. As outras 5 crianças afirmaram gostar de ajudar a mãe nos afazeres domésticos (2), assistir TV (2) e fazer a lição (1). Cabe destacar que o videogame ou os jogos de computador foram indicados por apenas 3 crianças, que também indicaram gostar de brincar de outras coisas³¹.

Com relação ao que as crianças disseram não gostar de fazer em casa, a ajuda nos afazeres domésticos ou nas tarefas do sítio (colher pimenta, pegar capim para os animais etc) foram as mais indicadas (7). As crianças também citaram brigas com os irmãos (6),

³¹ Algumas brincadeiras citadas me remeteram à minha infância. No sítio de um tio-avô me divertia com meus primos fazendo comidinhas de terra, folhas e frutos, varrendo o chiqueiro com vassouras de galhos de árvore, comendo frutas (comidinhas) direto da árvore, procurando ovos escondidos pelo sítio, correndo atrás de galinhas d'angola - só para vê-las gritar 'Tô fraca! Tô fraca!!!'. Em uma dessas tardes de brincadeira no chiqueiro do sítio, vimos (eu e outras crianças) um bezerrinho nascer...ficamos torcendo para ele se levantar do chão e conseguir mamar rapidinho...são tardes inesquecíveis e de uma riqueza de aprendizagens incomparável.

ficar sem fazer nada (3), andar de bicicleta (2) e brincar com o cachorro, ficar sem ver TV, assistir TV, fazer lição, brincar, tomar banho, ficar sozinha e brincar de trepa-trepa foram indicados 1 vez. Duas crianças afirmaram não saber o que responder.

Quando tinham dificuldade nas tarefas escolares, as crianças disseram que a ajuda era oferecida pela mãe (18, das quais 12 vezes a mãe foi citada sozinha, 4 com a companhia de irmãos e 3 do pai), por irmãos mais velhos (7), pelo pai (indicado pela menina que vive apenas com seu pai, e citado outras três vezes, conjuntamente com a mãe) e, pela tia (1). Uma criança disse fazer as tarefas sozinha porque seus pais não sabiam ler.

Sobre o que gostavam de fazer na escola, elas indicaram a lição e as tarefas (19) e as brincadeiras e o recreio (10). No caso da lição, alguns acrescentavam que gostavam de lição pequena, fácil e que gostavam de fazer toda a lição ou fazer tudo certinho.

Ao falar sobre o que não gostavam de fazer na escola, as broncas da professora sobre brigas na escola apareceram nas respostas das crianças. As crianças indicaram brigas e xingamentos (11), a lição (3) e ‘monte de lição’ (1), correrias na escola (2), falatório na classe (2), ganhar bilhete ou ir para a diretoria (2), matemática (2), ficar na escola até tarde (1), de sujar (1) e ‘que as pessoas não brincam comigo’ (1). Duas crianças disseram não saber responder e uma falou que gostava de tudo.

Como as crianças falavam muito de seus animais, perguntei sobre que animais elas tinham em casa. Elas citaram: cachorro (24), galinha (13), vaca, boi, touro ou bezerro (12), passarinho, periquito ou calopsita (12), porco (8), cavalo (8), gato (8), coelho (3) e outros animais foram indicados uma única vez, como: burro, porquinho da índia, pata, cobra, búfalo, carneiro, sapo, pavão, macaco, peru, maritaca e arara. Apenas 2 crianças disseram não ter animais em casa.

Com base nos dados apresentados é possível perceber a riqueza de saberes que faziam parte da vida destas crianças: os animais, as plantas, os rios, os cuidados com a plantação ou com os animais de criação, a colheita, ou seja, os saberes de quem está em contato com a natureza e o espaço rural.

Com relação à aprendizagem das crianças, em agosto daquele ano foi realizada uma avaliação. Realizei um ditado de campo semântico, que é um ditado de palavras de um mesmo campo de significados e com números de sílabas diferentes (polissílabas, trissílabas, dissílabas e monossílabas) e de uma frase para avaliar em que momento do processo de

alfabetização elas estavam³². Nesta avaliação, na qual estavam presentes 30 crianças, 4 estavam no nível pré-silábico – nível mais inicial do processo de alfabetização em que a criança ainda não diferencia letras, números e desenhos. Ferreiro (1997) indica que, neste momento:

as crianças conceitualizam a escrita como um conjunto de formas arbitrárias, dispostas linearmente (...) e que serve fundamentalmente representar aquela propriedade importantíssima dos objetos que o desenho não consegue representar: o nome (p.84).

A linearidade e a arbitrariedade são duas características das escritas pré-silábicas. Depois de um período (muito variante e indeterminado), as crianças começam a perceber que linearidade e arbitrariedade não bastam para representar algo. Elas começam a utilizar um número mínimo de letras (geralmente 3 – por isso o ditado inclui uma palavra monossílaba) e a combiná-las de formas variadas, mudado posição e as letras utilizadas (normalmente a criança utiliza, de forma mais recorrente, as letras mais significativas – do seu nome, do nome de um amigo, do nome da mãe etc).

Outras 6 crianças estavam no nível silábico e já utilizavam, na escrita, uma letra correspondente para cada sílaba da palavra (por exemplo, PATO, a criança escreve AO ou PT). Ferreiro (1997) indica que a escrita silábica é um primeiro marco do processo de fonetização da escrita, ou seja, da tentativa de ‘buscar uma relação entre o que se escreve e os aspectos sonoros da fala’ (p.85).

Mais adiante neste processo de fonetização da escrita, a criança começa a utilizar ora uma, ora duas letras nas sílabas. É a fase silábica-alfabética e 7 crianças encontravam-se neste momento do processo de alfabetização.

Nove crianças estavam alfabéticas, ou seja, já utilizavam duas letras para escrever uma sílaba e conseguiam reproduzir na escrita praticamente todos os sons da fala (sem correção ortográfica, como em xave (para chave), ksa (para casa), cadeno (para caderno), etc

As quatro crianças que estavam ortográficas³³ já apresentavam em suas escritas regras de correção ortográfica, principalmente com relação às sílabas-complexas (com 3 letras) e com as letras diferentes e que produzem um mesmo som CH/X, SS/S/Ç, R/RR etc.

³² Amparei-me nas fases do Processo de Aquisição da Escrita estruturadas por Emilia Ferreiro (Ferreiro, 1997).

³³ Em anexo avaliação das crianças – anexo 6.

3.1.1. A aprendizagem da docência na escola rural

Na escola rural Vera lecionou em seu primeiro ano de magistério. Ela não era efetiva na escola, como já indicado, e trabalhava com algumas colegas da faculdade.

Ao passar por uma crise em seu segundo ano de magistério, querendo desistir da carreira, questionei-a sobre ela ter desejado desistir no ano anterior, e ela indica claramente ter sentido o ‘choque de realidade’ ao responder que ‘Então, de desistir...eu não sei se eu pensei em desistir, mas que eu senti o impacto da diferença, eu senti’ (Trecho da 2ª sessão de entrevista). Como já indicado, tal impacto foi explicado por Vera ao citar a forma como as relações entre a Direção e os professores era estabelecida na escola.

Ao responder sobre as dificuldades sentidas no primeiro ano de magistério, na escola rural, Vera indicou a falta de parâmetros sobre o que ensinar e a solidão profissional ao dizer que era ‘*mais perdida*’ porque ‘*as meninas que eram professoras de primeira série não se comunicavam comigo, não trocavam material*’ (Trecho da 4ª sessão de entrevista).

O fato de sentir-se ‘*mais perdida*’ relacionava-se com a falta de comunicação com as outras professoras de primeira série. Contudo, alguns fatores pareciam fazer com que a solidão profissional e o choque de realidade não a afligissem de forma contundente, tanto que a professora não chegou a mencionar o desejo de abandonar a carreira naquele seu primeiro ano de docência.

Na escola rural, Vera contava com algo que ela valorizou nas entrevistas: ‘*lá eu tinha as minhas amigas*’. De acordo com o descrito no item anterior, duas amigas de faculdade lecionavam na mesma escola que ela. Somado a isso, Vera ‘*era a maioria*’, como ela afirmou, ao mencionar professores iniciantes e experientes. A escola contava com 9 professoras, das quais 6 eram jovens iniciantes, todas em seu primeiro ano de exercício no magistério.

A professora também citou a falta de material dos alunos e a sua ‘*falta de conhecimento, falta de saber como fazer, de lidar*’.(Trecho da 4ª sessão de entrevista).

Toda a dificuldade inerente ao início da docência ainda parecia ser aumentada pela falta de conhecimento sobre o meio rural. Uma atividade em especial pode ilustrar tal afirmação:

Vera começa a explicar que eles vão falar sobre a rua e seus arredores. Explica que arredor vem de redor, de em volta e quer dizer o que fica perto, em volta da rua.

Ela mostra um livro com 3 fotos diferentes de arredores de casas e pergunta às crianças o que tem de diferente. As crianças falam da estrada de terra e de cimento, de carros e do número de pessoas.

Vera explica que a rua que não é de terra é de asfalto e não de cimento. As crianças perguntam o que é isso e ela explica que são as ruas pretas, como aquela que passa na frente da escola. E ainda fala sobre a diferença entre rua e estrada. As crianças falam que estrada é de terra. Ela fala sobre a rua na frente de casa e pergunta se alguém mora em rua de terra. Cerca de 16 crianças levantam a mão. Vera não fala nada sobre.

Ela pergunta de novo sobre a diferença entre rua e estrada. As crianças afirmam novamente que estrada é de terra. Pergunta novamente quem mora em rua de terra e diz que a rua pode ser de terra também e que, então, essa não é a diferença. Explica que rua é estreita e tem muitas casas e que estrada liga uma cidade a outra e, geralmente, é mais larga.

Pergunta sobre nomes de ruas e os nomes das ruas onde as crianças moram. Ninguém sabe, eles dizem o nome do distrito, de outras cidades, das fazendas etc. Ela fala o nome da rua onde mora e começa a falar vários nomes de ruas da cidade.

E segue perguntando: - 'Na rua de vocês tem uma casinha do lado da outra?'. Alguns dizem que sim, outros que não.

Vera: - 'Quem mora em rua de terra e as casas ficam longe?'

Alguns levantam as mãos.

Vera: - 'A rua de vocês mudou alguma coisa desde que vocês moram lá?'

As crianças ficam em dúvida. Ouço algumas dizerem que não mudou nadinha etc.

E convida: - 'Vamos ver se as ruas são sempre as mesmas'.

E começa a falar, meio como se lesse do livro: - 'As ruas têm história, as ruas mudam com o tempo, são transformadas pelas pessoas no decorrer do tempo'.

Vera vai lendo e mostrando fotos de ruas, casas, pessoas e carros de ontem (1902) e hoje. Mostra as fotos novamente e pergunta o que tem de diferente. As crianças respondem as mesmas coisas de antes e ela pergunta: - 'Porque a rua mudou?'

Yan: - 'Porque aquela era feia'.

Vera: - 'Só porque é feia? E é feia ou é diferente? Mudou porque as pessoas precisavam passar para ir trabalhar, precisavam construir casas e lojas e fazer compras. Elas mudaram a rua para poder se locomover'.

(...)Dá bronca na turma por causa das conversas entre eles: - 'Eu já conversei com vocês que quando for aula de ciências e geografia tem que conversar comigo, contar aos amigos o que sabe...e não ficar batendo papo com o colega do lado ou rabiscando as carteiras e nem sabe do que estamos falando'.

Vera: - 'Porque as ruas mudaram?...Porque tem mais pessoas, mais carros, ônibus...quando as pessoas vão chegando, tem que mudar. E onde não mudou ainda, onde ainda é de terra?'

Glauber: - 'Na favela'.

Vera: - 'Porque na favela é de terra?'

Diogo: - 'Porque eles são pobres e não tem dinheiro para cimentar'.

Vera: - 'Mas é quem mora que asfalta?'

As crianças respondem que não, que é o prefeito.

Glauber diz que lá é de terra porque lá só tem ladrão.

Vera diz que já conversaram sobre isso.

Vera: - 'É porque a favela fica longe do centro. Quem não tem dinheiro, não consegue morar na cidade, então mora na favela'... 'Como eu acho uma rua? Quando quero chegar numa rua, como faço?'

Ninguém responde.

Vera: - 'Se eu falo: Diogo, vá dar um recado para o Sebastião da segunda série. O que ele tem que fazer? Ele tem que saber duas coisas: o caminho para a segunda série...'

Glauber - 'E quem é o Sebastião'.

Vera: - 'Se eu disser: Poliana, leve a minha carta na rua Episcopal. O que ela tem que fazer? Achar o caminho. Vocês têm que saber o nome da rua de vocês. Como descobrir?'

As crianças dizem placas e mapas.

Ela fala para eles e eles falam sobre o endereço nas contas da casa.

Vera: - 'É importante sabermos que cada rua tem seu nome, e é diferente por causa desse nome'.

Vamos para o recreio.

Na saída para o recreio comento com Vera que as crianças apresentaram, a meu ver, bastante dificuldade em entender o que é rua, o que é fazenda, o que é bairro, o que é cidade, já que misturaram muito estas coisas quando a professora perguntou sobre o nome da rua. Digo que acho que isso se relaciona ao contexto de sítio e fazenda que eles vivem. Ela apenas faz que sim com a cabeça e não diz uma palavra. (Diário de campo: ER, 14º dia).

O conhecimento urbano - as ruas e seus nomes - trabalhado numa turma em que a maioria absoluta (21 crianças) residia em sítios e chácaras parece não ter significado para as crianças e, também, a menor importância para suas vidas fora da escola. Este é um conhecimento que as crianças precisam construir; mas de que forma? Sobre que bases? Vera discutiu com as crianças os diversos tipos de casas, mas desconsiderou a diversidade de formas de organização destas casas no espaço (chácaras, sítios, colônias, assentamentos, bairros, cidades etc).

A relação da criança de meio urbano e da criança de meio rural com o espaço é marcada pelas diferentes formas de organização do espaço nos meios urbano e rural. Whitaker (2002, p.25) cita como exemplos o campo e o apartamento, ao analisar como o *outro* rural têm sido *olhado* pela ciência:

Em nenhum momento, os preconceitos da ideologia urbano-industrial contrapõem a largueza do campo à pequenez de um apartamento de classe média. Assim, os estudiosos prosseguem ignorando a cultura do outro, convencidos de que o único saber adequado é o legitimado pela ciência oficial.

Vera tenta construir as aulas de Ciências e Estudos Sociais de forma dialogada – como mostra seu convite para as crianças conversarem com ela e com a turma - mas parece

não ter percebido que a realidade daquelas crianças (pelo menos para 21 delas) era outra. Vera parecia não conseguir considerar no diálogo aquilo que as crianças diziam e que era diferente do que ela repetia, amparada no livro didático. Como poderiam dialogar se ela não conhecia a realidade deles e eles não vivenciavam a realidade dela - que era ali colocada como o padrão?

No caso da situação destacada, este era um dos momentos em que poderia ser construída uma ‘ponte’ entre suas realidades, mas Vera não conseguiu trazer a realidade deles para dentro da escola e nem se despir de uma realidade urbanocêntrica. Além disso, ao deixar de explicitar a relação entre as ‘ruas de terra na favela’ (nem todas as favelas tem ruas de terra e não somente nas favelas há ruas de terra) e as obras do Poder Público na melhoria dos bairros periféricos, Vera perde uma importante oportunidade de problematizar a relação que algumas crianças estabelecem entre as ruas de terra, a favela, os moradores da favela e a pobreza.

Uma das formas de estabelecer tal ponte, para integrar o saber e a cultura dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem desenvolvido na escola, é indicada por Paulo Freire (1996, p.30), quando ele afirma que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos:

Porque não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Porque não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade?

Além da necessidade de estabelecer esta ponte entre as crianças e a escola, Vera também explicitava uma idéia de pobreza imbuída dos valores de sua classe social. Ao afirmar que ‘quem não tem dinheiro não consegue morar na cidade’, ela demarca de forma fixa os lugares (geográficos e sociais) das pessoas. Será que aquelas crianças não vivem na cidade porque ‘não têm dinheiro’ ou porque seus pais adotaram a vida no contexto rural. E mesmo que alguns vivam no campo por uma suposta ‘pobreza’; como é que se mede pobreza? Uma família que vive em uma chácara de 1.000 m² e com um rio cortando-a, mas sem microondas, televisão e computador é mais pobre que uma família que vive num apartamento de 60 m² e que conta com estes eletrodomésticos? A pobreza está diretamente relacionada com o instrumento que a mede – instrumento que não é neutro - e os questionários de caracterização sócio-econômica, inclusive o utilizado neste trabalho, acabam por evidenciar apenas bens de consumo usuais no meio urbano.

Da mesma forma que desconsideramos, por nossa branquidade ubanocêntrica, a riqueza presente no meio rural, também desconsideramos os saberes do universo rural (a leitura dos fenômenos da natureza; o cuidado e a atenção com os animais e com as plantas; a sabedoria sobre as épocas do ano, de plantio, de colheita, de adubação etc; a forma de ‘usufruir’ da natureza sem exauri-la; a medicina alternativa, com chás, garrafadas, emplastos etc feitos a base de ervas e outros recursos naturais etc).

Ao tratar da desconsideração dos saberes das populações, Whitaker (2002, p.31) afirma que até a ciência praticada nas universidades pode ser contaminada por preconceitos contra o rural. Para ela, o problema reside, justamente, no fato de pesquisadores, técnicos e educadores não considerarem o saber das populações e *‘como resultado, acabam ensinando a essas populações práticas culturais que elas já conhecem (...) ou que nada acrescentam à situação’* (grifo da autora).

Amparada na afirmação da autora, penso, também, de que maneira a formação inicial e/ou continuada ensinaram a professora Vera a lidar com tais situações. Enquanto professora e pesquisadora formada na mesma Universidade que ela, apenas alguns anos antes, pouco ou nada aprendi sobre o ensino e a aprendizagem no contexto rural. A falta deste conhecimento, evidenciada na situação destacada acima, indica também a falta de atenção que tal temática parece ter nos cursos de formação inicial e continuada.

As expectativas e cobranças da professora para com seus alunos e alunas também eram diferentes na escola rural e na escola urbana central. Ao comparar seu desempenho nas duas escolas, Vera disse:

Hoje, pensando no ano passado...eu não tinha parâmetros, hoje eu tenho. Mas pensando aqui e lá, lá eu tinha mais paciência...eu tinha mais paciência, mas eu cobrava menos..(Trecho da 4ª sessão de entrevista).

E cobrava menos porque esperava menos das crianças. As expectativas da professora estavam baseadas em suas concepções de aluno e de família ideal, nas intervenções e cobranças da Direção da escola com relação à aprendizagem das crianças e, também, na maneira como Vera percebia que a escola era vista pela comunidade.

A “Profecia auto-realizadora” pode explicar a expectativa inferior de Vera para com as crianças da escola rural. Esta “profecia”, que recebe outras denominações (Efeito Rosenthal, Efeito Pigmaleão etc), foi comprovado por dois pesquisadores norte-americanos, Robert Rosenthal e Lenore Jacobson. Em suas pesquisas, eles perceberam que *‘as expectativas do professor sobre o desempenho dos alunos pode funcionar como uma*

profecia educacional que se auto-realiza. O professor consegue menos porque espera menos' (Rosental e Jacobson, 1981, p.258). Assim, as expectativas do professor para com uma criança podem delimitar o sucesso ou fracasso desta na escola. Ou seja, se um professor, no início do ano, olha para uma criança e – por uma série de motivos – acha que ela não irá aprender, um processo de diminuição do investimento do professor naquela criança é iniciado; mesmo porque, se para ele, aquela criança não aprenderá mesmo, de que adianta investir nela?

E o inverso também acontece. Ao ver uma criança que o professor acredita que será um bom aluno, o investimento naquela criança é justificado porque, para o professor, ela será um bom aluno ou uma boa aluna. Este maior investimento pode envolver elogios, maior atenção aos menores avanços e valorização destes, maiores oportunidades de participação na aula, relação mais afetuosa etc.

Já os 'desacreditados', por mais que se esforcem, não tem reconhecimento. Os dados de uma pesquisa realizada numa terceira série do ensino fundamental (Palomino & Mello, 2003) revelaram que, quando as crianças vistas pela professora como 'alunos/as ruins' apresentavam alguma tarefa realizada corretamente, a confecção desta atividade era logo questionada com frases do tipo: 'Copiou de quem?', 'Quem te ensinou?', 'Quem fez para você?'; como se aquelas crianças não pudessem ter feito aquilo sozinhas.

No caso dos/as 'bons/boas alunos/alunas' os deslizes e erros eram sempre justificados por problemas pessoais ou passageiros (está com dor de cabeça hoje, está abatido ou cansado etc) ou desatenções. Como se os 'maus alunos' não pudessem acertar nunca e os 'bons alunos' não cometessem erros. No caso da pesquisa citada acima, os alunos considerados 'incapazes' iam se desestimulando e acabavam participando menos, se esforçando menos e, às vezes, até paravam de fazer as atividades; confirmando, assim, a "profecia" da professora.

A "Profecia auto-realizadora" está amparada nos valores e crenças do professor. Desta forma, as concepções de aluno ideal (ou bom aluno), de participação da família na vida escolar da criança, de comportamentos esperados em meninos e meninas, de sucesso ou de fracasso escolar etc, informam a profecia auto-realizadora.

Por isso, é importante compreendermos qual era o aluno ideal para Vera. E, neste caso, a professora relacionava '*condição econômica*' e aprendizagem, afirmando que as crianças mais pobres '*iriam mais devagar*':

Como não relacionar? Não é aprendizagem com riqueza, não que a criança não aprenda, mas como faz diferença a criança que nasce num meio com melhores condições de vida (...) Não é direto, não é generalizado, mas para mim tem extrema relação. (Trecho da 4ª sessão de entrevista).

E citou que ‘o fato de eles demorarem, de eles terem que sair da zona rural e demorarem uma hora andando de ônibus para chegar lá...’ como uma forma de identificá-los como pobres e, em consequência, advindos de um meio menos privilegiado.

As famílias das crianças, que em alguns casos se distanciavam daquela família idealizada, a ‘que ajuda no dever de casa, pergunta para as crianças todos os dias como é que foi a aula, o que fez, acompanha’ entre outras coisas, também ocasionavam uma queda nas expectativas da professora, conforme ela expressa na fala abaixo:

E eu dou muito peso nessa participação da família em ajudar as crianças. Então, eu penso que aquela família que pode ajudar a criança em casa, conversar sobre o que ela aprendeu, eu acho que vai se desenvolver mais rápido. (Na escola rural) tinha muito mais pais que mal sabiam escrever o nome, tinha mães que não sabiam escrever o nome.(...)Então, nessa questão da aprendizagem, eu acho que isso faz diferença...(Trecho da 4ª sessão de entrevista).

Percebemos que, para Vera, o fato de a criança supostamente ser ou não ‘acompanhada’ pela sua família no que diz respeito à sua vida escolar influenciava seu sucesso ou fracasso. Além disso, a pobreza das crianças da zona rural, a relação entre pobreza e a falta de tempo dos pais (por trabalharem muito) e, conseqüentemente com as dificuldades na escola, faziam com que Vera esperasse menos – e cobrasse menos - das crianças nestas situações. E ela acaba realizando sua “profecia”.

Suas concepções acerca do saber a ser ensinado na/pela escola, sobre a relação entre meio rural/pobreza/dificuldade de aprendizagem e entre a escolaridade dos pais das crianças/sua possibilidade de ajudá-las/efetiva aprendizagem destas crianças dificultavam um maior investimento da professora na aprendizagem das crianças da escola rural.

Tanto que ela afirmou: ‘Se no ano passado... se aquela escola (escola rural) tivesse a imagem que essa escola (escola urbana central) tem, eu teria pegado mais pesado com elas (as crianças)’. E conclui-se que não era apenas a ‘fama’ que a escola urbana central tinha que delimitava a atuação de Vera; suas concepções acerca do rural também atuavam sobre sua prática e sua forma de ver a escola e as crianças do meio rural. E, ao analisar o que

ensinou para as duas turmas, Vera conclui *‘Eu ensinei bem menos do que esses daqui (escola urbana central), bem menos conteúdo’*. (Trechos da 4ª sessão de entrevista).

No caso da cobrança da Direção e de intervenções desta em seu trabalho, isso parecia não ocorrer. Tanto que Vera indicava a falta de apoio pedagógico e classificava o trabalho da diretora como burocrático, o que pode ser evidenciado pela situação descrita no item 3.1, em que a diretora recusou ajuda a uma professora por estar ocupada com a folha de pagamento.

Porém, ao mesmo tempo em que Vera se sentia desamparada em apoio pedagógico, citou nas sessões de entrevistas que a ‘pouca visibilidade’ na escola era um fator positivo. Ao comparar as Direções das duas escolas, Vera utiliza a metáfora de um ‘olho’ que parece fiscalizar e a incomoda:

Vera: (Na escola rural) *o olho não era em mim.*

Ths: *O olho era em outras pessoas, ou não era em ninguém?*

Vera: *Eu acho que o olho não era em ninguém, mas a sala que tinha problema era a sala da Cristina, porque os alunos se batiam. Então, a Cristina ficava ali pertinho da Direção...não sei se o problema é esse, você está perto, a Direção escuta e o olho fica em você(...)Mas eu acho que é porque lá eu era bem menos visível. Lá a minha sala era a última no corredor, bem longe da Direção. Eu podia gritar, eu podia fazer o que eu quisesse que não ia chegar lá.*(Trecho da 2ª sessão de entrevista)

A aprendizagem da docência de Vera na escola rural parece, pelo que ela cita, marcada pela falta de conhecimento – e ela explicita a falta do conhecimento e a falta de saber como fazer – e pela solidão profissional. Tal solidão era, segundo o que a própria professora dizia, abrandada pelo fato de algumas colegas de faculdade lecionarem na mesma escola – embora em turmas diferentes da de Vera.

A escola urbana central, item seguinte deste capítulo, com características muito distintas da escola em que Vera atuara em 2006, foi palco de um período de aprendizagem da docência em que a solidão profissional se fez mais presente.

3.2. Na escola urbana central – agosto a dezembro de 2007

Depois de um período fora da sala de aula (primeiro semestre de 2007)³⁴, em agosto deste mesmo ano voltei a acompanhar o trabalho de Vera. Desta vez ela estava atuando numa escola urbana central, mas novamente com uma primeira série. Estabeleci um novo contato com a Direção da escola para obter a autorização para a realização da pesquisa.

Por conta do ocorrido no ano anterior, perguntei a Vera se ela achava melhor adiantar o assunto com a diretora ou se eu poderia ir direto conversar com ela. Ela me disse que eu poderia ir e me avisou, por e-mail, para eu esperar encontrar uma mulher pouco simpática.

Marquei horário com a secretária da escola e fui até lá. Apresentei-me, expliquei o projeto, entregando-lhe uma cópia e uma carta de apresentação. Expliquei que já havia trabalhado com a professora Vera no ano anterior e que, em função de uma licença maternidade, estava afastada até agora.

A diretora disse que uma professora da Universidade Federal de São Carlos esteve na escola naquele dia conversando com ela sobre os estagiários que ela acompanharia. Acrescentou que sua escola é muito procurada e que Vera havia liberado sua sala para os estagiários. E eu queria entrar na mesma sala. E diz: -*Veja bem, a sala da Vera é uma sala complicada, eu não estou gostando nada...eles são tumultuados demais e se ficar entrando gente na sala, vai tumultuar mais ainda*'.

Expliquei que já havia conversado com Vera e que este seria um trabalho em continuidade ao que desenvolvemos no ano anterior.

A diretora continuou, dizendo que a professora da universidade havia lhe falado que os estagiários vinham para ajudar e perguntou o que eu faria. Descrevi o que fazia no ano anterior, falando da minha ajuda nas avaliações com as crianças, que quando ela dividia a turma eu ficava com uma parte das crianças e a auxiliava na organização de atividades.

A diretora pediu para eu ir conversar com Vera.

A sala de Vera ficava no início do corredor, pertinho da diretoria. Contei a ela que a diretora havia pedido para conversarmos porque ela não havia concordado que eu ficasse na sala junto com os estagiários da universidade.

³⁴ Devido a problemas enfrentados em meu período gestacional, permaneci de dezembro de 2006 a março de 2007 em repouso absoluto e, depois do nascimento de meu filho, acompanhei-o, no período de licença-maternidade, de março e junho de 2007.

Retornamos juntas à sala da diretora e Vera explicou que nós já trabalhamos juntas e que meu trabalho relacionava-se mais com sua formação, seria mais diretamente com ela, e que o estagiário iria ajudá-la com as crianças, que ela poderia pedir para ele ficar com os melhores alunos e ela atenderia os que tinham mais dificuldade.

A diretora reafirmou que a turma era difícil, do tumulto e da idéia de que colocar mais pessoas estranhas lá seria ruim. Vera disse que sempre trabalhou com os alunos a questão do respeito a todas as pessoas que entram na sala e que eles saberiam se comportar.

E a diretora continuou:

Por mim, nesta turma jogava fora tudo o que tem de construtivismo e dava cartilha...com essa turma, esse negócio de multi não sei do que não funciona. Estou sendo sincera com você. Porque uma turma que não tem nenhuma concentração, que tem aluna que põe a mão na xoxota e dá pro outro cheirar...isso não tem jeito não. (Diário de Campo: EUC, 1º dia).

Fui questionada pela diretora sobre o tempo em que trabalhei com alfabetização. Disse que foram dois anos e meio e que, embora eu trabalhasse com turmas de segundas e terceiras séries em escolas de periferia, sempre tive cerca de metade dessas turmas para alfabetizar.

Vera insistia dizendo que eu e o estagiário trabalharíamos coisas diferentes, que nossa parceria visaria um apoio a ela e a proposição de atividades e que o estagiário poderia corrigir cadernos, dar uma atenção para alguns alunos etc e que como estaríamos na sala em dias diferentes, isso não geraria problemas.

A diretora concordou que fizéssemos uma tentativa, mas disse que se percebesse algo que não estivesse bem, nós pararíamos.

Nossa conversa me deu indícios de que o trabalho de Vera poderia não estar agradando à diretora, e suas falas sobre construtivismo e o ‘multi não sei do que’ indicavam que suas idéias eram bem marcadas e pareciam pouco tangíveis pelo diálogo.

A coleta de dados nessa escola perdurou todo o segundo semestre de 2007, totalizando 26 sessões de observação de quatro horas cada uma que geraram um diário de campo. Nesse diário, além do observado, foram registradas as conversas com a professora e os questionamentos que as observações suscitaram. Além disso, foram aplicados questionários, na forma de entrevistas, para caracterizar os alunos e alunas, a professora respondeu a um questionário por escrito e participou de 5 sessões de entrevistas.

A escola urbana central ficava a alguns quarteirões da casa de Vera que, como já indicado, morava no centro da cidade.

O prédio da escola é antigo e, segundo informações da Prefeitura Municipal de São Carlos, está em processo de tombamento junto ao ‘Conselho de Defesa do Patrimônio histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico’³⁵.

Da frente da escola era possível ver duas escadarias e as grandes portas e janelas, típicas de prédios antigos. Subindo por uma das escadas, tinha-se acesso a um hall vazio, com uma parede adaptada (de madeira) separando-o do corredor onde ficavam as salas de aula. Logo depois desta porta estava, à direita a porta da secretaria e, adentrando a secretaria, a porta da diretoria e, à esquerda, a sala de Vera.

Seguindo por este corredor, do lado esquerdo ficavam as outras três salas de primeiras séries e, do lado direito ficava uma espécie de jardim central, em volta do qual ficavam os corredores das salas de aula da escola, a secretaria e diretoria e a sala dos professores. Ao fim deste corredor onde estava a sala de Vera, havia uma porta que ia até o pátio onde as crianças faziam o recreio. Deste pátio víamos a quadra, no canto esquerdo; a sala de artes, acima da quadra; e, do lado direito, o refeitório e os bebedouros. No outro corredor da escola, oposto ao da sala de Vera, ficavam as salas de terceiras e quartas séries e a sala de vídeo e biblioteca adaptada. Na direção oposta à secretaria ficavam os banheiros e a sala dos professores.

Essa escola funcionava pela manhã e pela tarde com crianças de primeira a quarta séries. Segundo dados publicados na Folha de São Paulo (18/05/2008), a escola tinha no ano de 2008, 837 alunos e alunas.

A equipe da escola contava com uma diretora, uma coordenadora, duas inspetoras, um inspetor, uma secretária, duas faxineiras e duas merendeiras. Com relação ao corpo docente, além das professoras de primeiras e segundas séries, conheci a professora de educação física e a de educação artística.

A diretora assumira esta escola naquele ano, depois da aposentadoria de um diretor que permaneceu nela por muitos anos. Meu contato inicial com a diretora não me deixou à vontade com ela; percebi-a ríspida, um tanto autoritária e pouco aberta ao diálogo. Pareceu ter conversado comigo e com a professora Vera com certa má vontade.

Um episódio presenciado num dos dias em que eu estava na sala de Vera indicam como a diretora mostrava-se autoritária e centralizadora. A diretora chegou à porta da sala de Vera e chamou-a para conversar. Permaneci dentro da sala, ajudando as crianças com

³⁵ Em anexo, planta baixa da escola urbana central – anexo 7.

suas atividades. Quando terminaram de conversar, perguntei à Vera o que houve e ela me contou que a diretora verificava todas as provas de todas as professoras antes de xerocopiá-las e que, nas palavras de Vera: *‘Ela disse que a minha prova vai cair na mão de pessoas de fora da sala e que não sabem o que eu trabalhei e vão ler a prova e vai parecer estranho’*.

Vera ainda me explicou que o suposto problema estava numa questão sobre a turma da Mônica - numa tirinha em que o Cebolinha xingava a menina de ‘gordinha, dentuça e baixinha’ e ela não lhe batia porque era o dia do aniversário dele. As questões eram sobre respeito, sobre os apelidos, a forma como Cebolinha se dirigia à Mônica, a forma como Mônica resolvia as coisas com Cebolinha etc. E a diretora disse que ali não aparecia a questão da Mônica bater e que ela não podia supor isso. Vera ainda argumentou comigo que trabalhou isso em sala e que na prova estava escrito que era para eles responderem com base nas discussões em sala e nas conversas sobre o respeito aos colegas.

Vera contou outros tantos episódios acerca da Direção, mas um deles revela claramente como a diretora via a professora Vera e seu trabalho, por ela ser ‘novinha e inexperiente’. A professora enfrentava problemas de comportamento com um aluno que, segundo a própria professora, até meados de agosto não ocorriam. Conversando com o menino, acreditou que a situação poderia estar relacionada com as brigas constantes de seus pais. Vera relatou o caso para a diretora e lhe pediu um conselho sobre como agir. A diretora lhe disse para não fazer nada e pedir para os pais conversarem com ela porque se Vera conduzisse a situação, os pais iam falar: *‘O que você, Menininha, sabe de casamento? O que você, Menininha, sabe de família?’*. Na entrevista, Vera desabafa: *‘Então, eu não sei nada, não sei dar aula, eu não entendo de família, eu não entendo de criança, eu não entendo de porcaria nenhuma’*.

Com relação ao corpo docente, convivi com as professoras do período da tarde e, como os intervalos eram separados por séries (as crianças de primeiras e segundas séries faziam o recreio juntas e, depois, saíam as de terceiras e quartas séries), tive contato com as professoras de primeiras e segundas séries, que eram 4 de primeiras, entre elas, Vera, e 3 de segundas séries.

Com exceção de duas professoras de primeiras séries, as outras eram efetivas iniciantes na rede Estadual – todas atuando na escola em substituições previstas no artigo 22 - e uma era substituta. Contudo, Vera era a menos experiente e duas delas possuíam experiência na rede particular ou como professoras substitutas. Vera também mencionou

nas entrevistas a diferença de idade entre ela e as outras professoras; ela comentou que a segunda professora mais jovem tinha 30 anos, e ela tinha 25 anos. A pouca idade a incomodava porque em algumas situações, somada à sua inexperiência e ao fato de ela estar na escola por meio do ‘artigo 22’, Vera se sentia menosprezada e desvalorizada.

O período da manhã apresentava características muito distintas do da tarde quanto ao corpo docente. Segundo afirmações de Vera, na parte da manhã lecionavam as professoras com maior pontuação, ou seja, as mais experientes e com mais tempo nesta escola. Vera contava que, nas reuniões pedagógicas, as professoras do período da manhã e da tarde praticamente não se ‘misturavam’.

No que diz respeito à imagem da escola na comunidade, em entrevistas e em conversas informais, Vera mencionou que a recém chegada diretora afirmou na sua apresentação que *‘queria ver se aquela escola era tudo aquilo mesmo que diziam’*, referindo-se à fama de ser uma das melhores escolas da cidade. Vera também comentou que, depois de transferir-se, chegou a dizer para algumas amigas que *‘iria comprovar a fama da escola’*.

Em reportagem da Folha de São Paulo (18 de maio de 2008) a escola é apresentada como a que obteve o maior IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo) na quarta série. Segundo a dirigente de ensino da cidade, o bom desempenho deveu-se ao fato de a equipe de professores ser estável, ‘com professor há dez anos na escola’.

Com relação ao espaço físico, as salas de aula eram maiores que as da escola rural. O pé direito alto também dava amplitude ao lugar. O chão era de grandes tábuas de madeira, com frestinhas pelas quais avistávamos o porão e vários lápis coloridos, que devem ter caído nos vãos entre as tábuas. Cinco grandes janelas em duas das quatro paredes, já que a sala ficava num dos cantos do prédio, permitiam a entrada de luz e ar.

A sala de Vera também era uma primeira série. Diferente da escola rural, que organizou as turmas de primeira série de acordo com a idade das crianças ao se maticularem, a escola urbana central tinha uma forma peculiar de organização das turmas.

Numa das sessões de observação Vera descreveu o processo pelo qual o antigo diretor, que havia se aposentado dois meses antes do início da pesquisa na escola urbana central, organizara as turmas de primeira série naquele ano e em anos anteriores. As crianças que se matriculavam na escola eram submetidas a um ditado de palavras. Em posse de todas as provinhas das crianças que se matricularam no período da tarde, a

professora Catarina (única professora efetiva do período da tarde) foi convidada a selecionar as 25 ou 30 provas que seriam dos alunos e alunas que comporiam sua sala. As outras provinhas, cujas professoras eram Daise (ACT que já lecionara na escola) e duas iniciantes, foram divididas em: uma turma boa, com crianças que escreveram algumas palavrinhas e que ficou com Daise e, duas mais fracas, com crianças que não conseguiram escrever todas as palavras. Segundo Vera, sua turma era composta pelas crianças que não escreveram nenhuma palavra. Esta turma contava com 30 crianças em agosto, quando iniciei a coleta de dados³⁶. Eram 15 meninos e 15 meninas.

As crianças responderam ao mesmo questionário de caracterização aplicado na escola rural. De acordo com os dados deste questionário, 17 crianças tinham 7 anos e 13 tinham 6.

Quando questionadas sobre onde moravam, apenas 10 crianças disseram residir no centro da cidade, local onde estava situada a escola. Os outros 20 indicaram residir em bairros mais distantes do centro (7), em bairros próximos ao centro (5), em outra cidade (1) e 7 crianças disseram não saber. Quase todas as crianças que não residiam no centro da cidade disseram ir para a escola em peruas ou vans contratadas por seus pais para realizarem transporte escolar. Na hora da saída, inúmeras delas congestionavam-se na frente da escola.

A procura da escola por crianças advindas de bairros distantes dela pode estar relacionada à boa imagem que tinha na comunidade, o que levava inúmeros pais a fazerem a matrícula de seus filhos ali, ao invés de fazê-lo nas escolas próximas de suas casas. O depoimento de uma aluna revela tal fato. Ao responder o questionário de caracterização, Alina disse que sua mãe era secretária numa escola estadual próxima à sua casa. Perguntei porque ela estudava ali, e não onde sua mãe trabalhava e ela disse: *‘Minha mãe não quis me pôr lá porque é muito fraca’*.

Em suas casas viviam, segundo as crianças, a mãe e o pai, tendo irmãos ou não, no caso de 24 crianças. Outras 5 crianças viviam com suas mães, sempre com outros parentes, como no caso de 4 delas com os avós ou o avô e a quinta com os tios. A única criança que não morava com a mãe era uma menina, que residia com o pai, a avó e duas tias.

³⁶ Cabe destacar que no ano de 2008 as turmas foram organizadas com base nas idades das crianças. Porém, segundo informações de uma professora efetiva na escola urbana central, os pais reagiram negativamente a esta organização, recorreram à Delegacia de Ensino e impuseram uma ‘reorganização’ nas turmas. Os pais alegaram, segundo esta professora da escola, que a organização das turmas por ‘nível’ era melhor para a aprendizagem de seus filhos.

A profissão dos pais mais indicada (10 casos) relacionava-se com o trabalho em fábricas (fábrica de lápis, metalúrgicas, de motores ou de toalhas). Os outros pais, segundo as crianças, trabalhavam como pedreiros (3), no comércio (2), como segurança, padeiro, pintor, mecânico, carteiro, motorista de ônibus, policial, entregador, instalador de antena ou jardineiro (1). Os outros 5 pais ou não residiam com a criança ou esta não sabia o que seu pai fazia.

Já as mães eram, donas de casa (9), domésticas ou faxineiras (7), trabalhavam em lojas (4) ou em fábricas (2), eram professoras (2), secretárias (2) ou manicura (1). Quanto às outras 2 mães, uma aluna não soube dizer em que sua mãe trabalhava e a outra não residia com sua mãe.

Quando perguntados sobre o que gostavam de fazer quando estavam em casa, 23 citaram a palavra brincar. Mas as brincadeiras variam quanto ao tipo, o local e a companhia: andar de bicicleta (5), brincadeiras que geralmente são realizadas ao ar livre, como pega-pega e esconde-esconde (4), bonecas (3), brincadeiras com seus cachorros, com os carrinhos, com bola e com brinquedos (2 cada). Duas meninas ainda afirmaram gostar de brincar de professora. Uma criança disse apenas que gostava de brincar, sem especificar de que. No que se refere às companhias, geralmente indicavam seus irmãos. Quatro delas citaram amigos e outras duas mencionaram a tia e o avô. Apenas uma fez referência a brincar sozinha, com suas bonecas. Os jogos eletrônicos, no vídeo-game ou no computador, não pareciam ser considerados brincadeiras pelas crianças; três delas citaram apenas o jogar vídeo-game e outras 4 indicaram-no junto com as brincadeiras. A televisão foi citada por 6 crianças, que afirmaram gostar de ver TV, desenho ou filmes. Um menino, que vive com sua mãe e seus avós, contou que o que mais gostava de fazer em casa era inventar coisas com o avô. Segundo ele, seu avô tinha uma pequena marcenaria no quintal de casa e o menino fazia esboços de partes de carrinhos ou outros brinquedos que, depois, os dois construía em madeira.

Com relação ao que as crianças disseram não gostar de fazer em casa, a tarefa foi indicada por 6 crianças. Também citaram brigas com os irmãos (3), ver televisão (2) e os afazeres domésticos como lavar a louça (1), trocar a ração do cachorro (1) - que segundo a criança era '*nojento*' - e levar o cachorro para passear (1). Outras coisas como ficar sem fazer nada, ficar dentro de casa, brincar de boneca, ficar sem ver TV, a mãe não deixar jogar vídeo-game, ver a mãe triste, brincar de carrinho, soltar pipa, jogar bola, ficar sem

passar e que os pais briguem com a criança foram todas indicadas por apenas uma criança. Duas crianças afirmaram não saber o que responder.

Quando tinham dificuldade nas tarefas escolares, as crianças disseram que a ajuda era oferecida pela mãe (26 indicações, sendo 16 indicada sozinha), por irmãos mais velhos (2), pelo pai (11 vezes citado, sendo 8 delas conjuntamente com a mãe e nas outras três indicado sozinho), pela tia (2) e pela avó (1).

Sobre o que gostavam de fazer na escola, elas indicaram a lição e as tarefas (17) e as brincadeiras e o recreio (9). Alguns indicaram conteúdos, como matemática, tabuada, continha de mais e até o cabeçalho (1 cada). Uma criança disse gostar de responder às minhas perguntas. É interessante observar que a lição e as tarefas são indicadas como coisas que as crianças não gostam de fazer em casa, mas que gostam de fazer na escola.

Quando indicaram o que não gostavam de fazer na escola, os conselhos e repreensões da professora para que eles não brigassem apareceram nas respostas das crianças. As crianças indicaram as brigas (10), a lição (2) e muita lição (2), as correrias na escola (2), o barulho (2), escrever (1), pular corda (1) e os exercícios da educação física (1). Duas crianças disseram não saber responder e três falaram que gostavam de tudo.

Com relação à aprendizagem das crianças, em agosto foi realizada uma avaliação (ditado de campo semântico) para avaliar em que momento do processo de alfabetização elas estavam. Nesta avaliação, na qual estavam presentes 30 crianças, 1 estavam no nível pré-silábico, 2 estavam no nível silábico, 3 estavam silábicos-alfabéticos, 17 estavam alfabéticos e 7 ortográficos³⁷.

3.2.1. A aprendizagem da docência na escola urbana central

O segundo ano de magistério de Vera, na **escola urbana central**, parece ser um exemplo do que afirma Veenman (1988) sobre as dificuldades inerentes a este período. As possíveis causas do choque de realidade pautadas nas relações de trabalho podem ser percebidas nas entrevistas, nas observações e nas conversas ocorridas nos intervalos de aula.

As relações autoritárias podiam ser percebidas na figura da diretora, da coordenadora e entre os próprios professores da escola. Como já indicado no item anterior, a diretora da

³⁷ Em anexo, avaliação das crianças da escola urbana central – anexo 8.

escola urbana central parecia ser autoritária e centralizadora. Logo em nosso primeiro encontro, a diretora deu indicativos de não estar gostando do trabalho de Vera, ao afirmar que a sala dela era *'complicada'*.

Outros episódios relatados por Vera também dão alguns indícios desta forma de pensar e agir da diretora, por exemplo: a sugestão da diretora sobre a forma pela qual Vera deveria conduzir um problema com os pais de um aluno – passando a situação para a diretora resolver, já que Vera era *'menininha'*; a situação que envolveu algumas avaliações elaboradas por Vera; e a ocasião em que Vera comentou ter pedido a ajuda da diretora para resolver um problema com uma aluna – a menina estava colocando as mãos nos genitais em sala de aula - e a diretora conversou com os pais dela sem comunicar à professora ou chamá-la para participar da conversa. Cabe lembrar que esta criança foi citada em minha primeira conversa com a diretora, como um caso indicativo de que *'essa turma não tinha jeito'*.

A proximidade entre a sala de Vera e a Direção incomodavam demais a professora. Nas entrevistas ela afirmou que *'como (a Direção) está perto demais e eu sei que está de olho em mim, isso me incomoda'*. (Trecho da 2ª sessão de entrevista). Ao questionar a professora sobre o motivo pelo qual ela parecia irritar-se mais com a Direção da escola urbana central, Vera respondeu:

É porque aqui está perto. Eu acho que é por isso. Porque lá a minha sala era lá no fundo, eu ficava lá na minha, ninguém nunca foi lá me encher o saco, nada. Agora aqui eu estou na cara da Direção. A Direção ainda vem aqui me torrar o saco que nem veio hoje, você não viu, né? (...) Não sei se veio para ajudar também ou se veio só para ver o que estava acontecendo... (Trecho da 2ª sessão de entrevista).

O planejamento também era rígido e autoritário. A coordenadora era responsável por entregar aos professores um programa de conteúdos a ser trabalhado por bimestre. Além de ser entregue pronto, sem possibilidades de mudanças ou argumentações acerca do proposto, tal planejamento continha os conteúdos a desenvolver nas turmas, semana a semana. Conforme descrito por Vera, na reunião do Conselho de Classe, as professoras recebiam uma ficha onde deviam indicar o que trabalharam e o que não trabalharam daquele planejamento. Segundo Vera, nenhuma reunião foi realizada para que os professores pudessem discutir o plano político pedagógico da escola, os objetivos da escola ou a tal lista de conteúdos.

As relações autoritárias e rígidas também podiam ser percebidas entre as professoras. Como indicado anteriormente, havia uma espécie de divisão entre as professoras: ‘professoras da manhã’ X ‘professoras da tarde’. A marca de ‘professoras da manhã’ relacionava-se mais com o ‘tempo de casa’ (tempo que a professora trabalhava naquela escola) e com a experiência profissional do que com o período em que a docente realmente lecionava. Catarina era um exemplo, já que lecionava a tarde, mas era ‘colocada no gelo’ pelas ‘professoras da tarde’ junto com as outras professoras da manhã.

O fato de uma professora ser considerada do ‘período da manhã’ ou do ‘período da tarde’ definia, segundo contava Vera, se as colegas do outro ‘período’ iriam conversar com ela ou não. Vera ainda comentou que, quando as professoras da tarde perguntaram às da manhã se elas possuíam o planejamento para o quarto bimestre, algumas delas mentiram que não o possuíam, apenas para não cedê-lo às ‘outras’ professoras, ou seja, às professoras iniciantes e substitutas.

Somado ao tempo de escola e à experiência profissional, Vera também indicou a diferença de idade entre ela e as outras professoras como um fator discriminatório: *‘Aqui, elas são todas mais velhas e eu sou a mais nova. A Aline, que é a segunda mais nova tem 30 anos, e eu tenho 25’*. E depois a professora esbraveja: *‘Ainda mais assim porque eu sou nova, eu não sei nada. Menininha! (grita) Aqui eu sou menina, eu sou menininha!’*. (Trecho as 2ª sessão de entrevista).

A turma de Vera, como mencionado, era a que estava em fase mais inicial no processo de alfabetização. Num desabafo, ela disse que gostaria de questionar o diretor que saiu da escola naquele ano, sobre a forma pela qual as turmas foram estruturadas. A professora explicitou o impacto de tal organização das turmas no seu trabalho:

Eu queria falar para ele que eu achava que ele tinha tido uma boa ação, uma boa atitude no início do ano separando as crianças, que era mais fácil o trabalho para o professor e tal. Mas ele, como diretor de escola há tantos anos, devia saber o que isso implicaria para a professora numa avaliação extra-escolar, que nem essa do SARESP, que não mede o avanço das crianças, não mede o que a criança sabia e não sabia, mede como que a criança está no fim do ano e igual para todas as classes. E então, como é que eu fico nessa, se a minha classe era diferente de outra classe? Se eu fui menos privilegiada, sabe?

Essa forma de organização das turmas trazia consigo uma demarcação, de acordo com a professora, que relacionava aluno e professor com sucesso e fracasso. Algo que, segundo ela, não existia entre as professoras da escola rural. Vera explica:

É marcado assim: ‘Aluno de quem o ano passado?’. A classe vai fechada, a classe é a mesma de primeira até quarta série, sabe? ‘Você foi aluno de quem? Foi aluno de quem?’. Pelo professor você sabe que aluno você vai pegar, se é bom, se é fraco, se é ruim, se não é. Eles não levam em consideração se o aluno se desenvolveu, levam em consideração que o aluno entrou na escola na primeira série e assim vai até a quarta.

Por esta lógica da escola, a turma de Vera seria sempre a turma fraca. A professora não compactuava com essa lógica e, talvez por ser professora iniciante, via-se compelida a provar que era capaz; que ela podia fazer seus alunos aprenderem e que eles seriam capazes de aprender. Isso a angustiava, como ela demonstra neste trecho da entrevista:

Vera: *Elas (professoras) pensam que se eles foram alunos meus, eles vão ser ruins. O ano que vem (...) quando for para a atribuição, vai ser a última segunda série a ser pega. Você pode ter certeza. E eu não queria que fosse assim...*

Ths: *Por que?*

Vera: *Não que eu não queria que...pode ser assim. Mas eu quero que quando o professor que pegar a minha sala, se ele tiver conhecimento de como é que...se ele já estiver nessa escola há algum tempo e ele imaginar como vai ser a classe, que quando ele pegue essas crianças, ele pense: ‘Não era para essa sala ser assim, era para essa sala estar mais atrasada, era para essa sala estar mais fraca’. E perceba que não é porque a sala é a última que os alunos vão ser ruins. (Trecho da 4ª sessão de entrevista).*

Questionei-a sobre onde residia sua preocupação, no que as outras professoras pensariam dela e de seu trabalho ou na forma como seus alunos e alunas seriam vistos pelos futuros professores? E ela respondeu:

Com eles e comigo (...) Tanto que eu falei que, se eu ficasse na cidade, eu queria pegar essa sala no ano que vem, essa sala no outro ano e no outro para chegar na quarta série e verem que tanto eles, quanto eu, (fala pausadamente) conseguimos. Porque eu aqui, sou artigo 22, sou menina, sou não sei o que. E eles sofrem preconceito por serem meus e por quando entrarem, não saber nada. Então, tanto eu quanto ele sofremos preconceito e eu queria que nenhum acontecesse. (Trecho da 4ª sessão de entrevista).

O desejo de fazer as crianças aprenderem, confiando que elas seriam capazes, para provar que ela sabia ensinar, mesmo sendo ‘menininha’, era acrescido das cobranças da escola e das expectativas nutridas pela visão que a escola urbana central tinha na comunidade. A própria professora analisa esta questão, dizendo:

Eu quero dos meus alunos mais, mais, mais a toda hora. Mas eu acho que isso tem a ver com a escola. A cobrança que eu faço dos meus alunos é porque eu

sei que tem a cobrança da escola. Então, os meus alunos não podem ficar por baixo, não podem ficar para trás. (Trecho da 4ª sessão de entrevista).

As próprias expectativas da professora também eram mais elevadas na escola urbana central. Ela mesma afirma que o *‘fato de eu estar nessa escola me faz ver assim, que se eu quiser, as crianças vão aprender cada vez mais’*. (Trecho da 4ª sessão de entrevista).

Com crianças que, supostamente seriam mais próximas de seu ideal de aluno, bem como suas famílias, Vera esperava mais de seus alunos e alunas (mais uma vez a “profecia auto-realizadora”). Ao falar de um estresse maior na escola urbana central, a professora o relaciona com:

Essa cobrança de... a minha cobrança com eles. Eu quero que eles sejam cada vez mais rápidos, cada vez mais...fazer as coisas sozinhos...cada vez mais e mais e mais. Porque eu quero chegar no fim do ano eu falar e todo mundo fazer, sabe? Eu conseguir fazer com que essas crianças aprendam a fazer sozinhas e que aprendam a fazer (fala a frase toda pausadamente). O que não existia o ano passado, não tinha isso. Eu não pensava assim. Então, qualquer coisa que qualquer criança faça basta para eu falar: ‘Chega! Aqui você não pode fazer isso. Aqui você tem que fazer isso por causa disso e por causa daquilo. Porque no ano que vem você vai ter que fazer diferente. No ano que vem eu quero que você seja considerado um ótimo aluno e não um aluno fraco, e não um aluno ruim. Eu não quero que olhem para você e falem que você foi aluno da Professora Vera, que você foi aluno da Primeira X...que você é isso...prove que você não é. (Trecho da 4ª sessão de entrevista).

Além da proximidade que as crianças da escola urbana central tinham do aluno ideal e da família ideal para Vera, a professora manifestou inúmeras vezes preocupações com sua imagem de professora eficiente. Quando diz que o ‘olho está nela’ e que ela quer ver seus alunos aprenderem ‘por suas mãos’, Vera nos dá claros indícios de que se preocupa com a forma pela qual seu trabalho será avaliado pela escola.

Por tais fatores, Vera parecia vivenciar com mais intensidade que no ano anterior a solidão profissional (Valli, *apud* Marcelo Garcia, 1999, p.114). Como já indicado, ela destacou que ainda percebia um desamparo pedagógico. Mas, na escola urbana central, também sofria com a falta das amigas da escola rural, algo que, segundo ela mesma, amenizava o desamparo pedagógico naquela escola.

O pouco tempo de exercício no magistério das professoras da escola rural, o fato de a maioria delas estar iniciando naquele ano, a atuação ausente da Direção, a forma como a escola era, segundo a própria direção da escola, pouco valorizada pela comunidade, a realidade rural das crianças, com a maioria delas residindo em sítios e fazendas e até a

disposição das salas na escola são dados que nos ajudarão a compreender como Vera construía sua relação com as colegas e como via seu papel e via as crianças.

Já na escola urbana, o grupo de professores experiente, com muitos anos lecionando naquela escola, a valorização da escola na comunidade, a atuação da Direção de maneira mais impositiva, a proximidade física em relação à diretoria, as crianças de uma realidade mais urbana e, aparentemente, com mais recursos financeiros também são dados que a própria Vera cita como elementos que ela considera ao estruturar sua prática pedagógica.

Assim, a ‘falta de saber como fazer’ na escola rural, na escola urbana central dá lugar a outra dificuldade. A proximidade das crianças da escola urbana central do modelo urbano e o fato de aquele ser o segundo ano de Vera no exercício do magistério minimizavam aquele sentimento da professora. Porém, a cobrança que Vera sentia da escola e se manifestava na preocupação com a imagem que ela transmitia aos colegas da escola adentrava a sala de aula com uma força tamanha que, em muitos momentos, delimitava as relações de Vera com as crianças.

Depois de descrever as escolas em que Vera atuava e as crianças com quem trabalhava, destaco, a seguir, o meu trabalho na sala de aula.

3.3. O trabalho em sala de aula

As sessões de entrevista com a professora, a caracterização das crianças e as sessões de observação ocorreram, como já indicado, de duas a três vezes por semana, durante os dois segundos semestres de seus primeiros anos de exercício do magistério. A opção pelo segundo semestre foi em função da ACIEPE, que terminou em julho de 2006 e, logo depois, já iniciamos o trabalho com a professora. No ano seguinte, na busca de acompanhá-la no mesmo período que no ano anterior e em função de uma licença maternidade da pesquisadora, mantivemos o segundo semestre para o período de acompanhamento.

O trabalho em sala de aula envolveu a aplicação de questionários de caracterização com as crianças das turmas; observação das aulas, com a produção de um diário de campo; entrevistas semi-estruturadas e conversas com a professora buscando compreender suas atitudes e, quando necessário, intentando a reflexão da professora sobre elas e, em situações em que a professora me requisitava, trabalhando diretamente com as crianças.

É interessante destacar que o meu trabalho em sala de aula foi construído a cada dia. Ao tratar das pesquisas que envolvem a intervenção, Mizukami *et al* (2002, p.164), indicam:

‘a impossibilidade de estabelecer rotas prefixadas e de adotar e/ou construir uma ferramenta única de investigação (...) Essa ferramenta tem de ser construída em processo, via negociação, assumindo múltiplas feições e dimensões temporais diversas’.

Assim, não seria possível traçar um roteiro e segui-lo fixamente porque o clima na escola a cada dia, episódios inesperados, a forma pela qual a professora reagia a um comentário meu, uma atitude da professora que requisitava reflexão (minha e dela), uma fala de uma criança etc acabavam delimitando o caminho de nossas conversas e de nossa relação naquele determinado dia.

Por acompanhar a professora Vera na sala de aula, nossas conversas sempre envolviam situações que eu havia observado. Ao questioná-la – chegando a confrontá-la em dois momentos - buscava fazê-la refletir sobre as situações observadas, de forma que ela explicitasse as suas motivações e o que a teria impulsionado a tomar esta ou aquela atitude. Foram exemplos de questionamentos:

Você já percebeu que a Fulana não interage com você? Porque será?

Você percebeu a reação de Beltrano quando você disse isso ou aquilo?

Você observou a forma pela qual Fulano fala com as outras crianças?

As crianças parecem estar com dificuldade em entender este conteúdo. Talvez seja por isso ou por aquilo. O que você acha?

Tome cuidado porque você não pode fazer diferença entre as crianças.

Você já percebeu que repreende a Fulana, mas não repreende o Beltrano; mesmo quando eles fazem a mesma coisa?

Porque esta criança te incomoda tanto?

Assim como na pesquisa realizada por Mizukami *et al* (2002), esta investigação apresentou uma dupla característica: construir conhecimento acerca da temática (o processo de construção de práticas pedagógicas pautadas na intermulticulturalidade) e intervir no contexto onde este processo ocorria. Contudo, tal intervenção não era premeditada e definida, ela ocorria nas relações travadas com a professora Vera. Vera não foi dirigida por mim em momento algum; a relação que estabeleci com ela foi de questioná-la, de instigar a sua própria reflexão.

Ao retomarmos as especificidades da construção de práticas pedagógicas intermulticulturais (repensar-se e repensar o outro, rever concepções culturais, auto-percepção mais crítica etc) fica claro perceber que os questionamentos e os diálogos estabelecidos com Vera tinham o intuito de desnaturalizar algumas concepções e relações que ela mantinha ou travava com as crianças.

Por isso minha postura sempre foi a de uma ‘amiga crítica’, enquanto aquela que, por meio de:

uma visão distanciada, mas ampla e comprometida das situações, e um permanente questionamento dos aspectos em jogo(...)ajuda (o outro) a refletir sobre as situações para que tomem as suas próprias decisões (Del Carmen apud Leite, 2000).

Um exemplo de minha atuação pode ser um caso ocorrido na escola urbana central. A forma pela qual a professora interagia com uma menina da escola urbana central, Núbia, me incomodava muito. Refleti sobre porque isso me incomodava e percebi que Vera interagia com ela de forma ríspida e, às vezes, desrespeitosa, sem motivos perceptíveis para mim e, muito provavelmente, para Núbia; que ficava sem saber o que fazer para ‘agradar’ a professora. Depois de indicar meu estranhamento pela forma como Vera falava com a menina, e de alertá-la sobre fazer diferença entre as crianças, a professora me perguntou: ‘O que você acha que acontece comigo e a Núbia?’. Tivemos uma conversa longa e, depois de um período e outras conversas, Vera mudou sua forma de se relacionar com a menina.

Talvez, se eu não tivesse indicado meu estranhamento na forma pela qual Vera interagia com Núbia, a professora não percebesse que a tratava de forma desigual (diferente e de forma inferior se comparada às outras crianças) e nem parasse para refletir sobre os padrões de gênero e a “profecia auto-realizadora” que amparavam tal diferenciação. Esta é uma armadilha em que Vera caía, às vezes parecia perceber, outras não, mas não havia iniciado um processo de reflexão sobre o assunto para evitá-la futuramente.

Cabe destacar que em alguns momentos Vera me perguntava como agir ou o que fazer em determinadas situações. Em parte destes momentos sentia como se ela me pedisse, algumas vezes, desesperada, para eu dizer o que ela devia fazer, qual receita seguir. Em nenhum momento lhe dei receitas prontas ou falei o que fazer. Sempre tentei indicar possibilidades - destacando questões que ela deveria dedicar atenção - e apontando o que ela já sabia fazer ou fazia bem como ponto de partida para pensar a situação. Meu papel ali sempre foi o de fazê-la refletir e buscar as melhores formas de conduzir as situações.

Percebia, em algumas situações, que ela me ‘fuzilava’ com o olhar, como se eu acrescentasse mais dúvida a uma situação difícil. Mas Vera tinha que construir suas práticas por si mesma, ela se construía professora em meio àquelas dúvidas e os questionamentos ajudavam-na a adotar a postura, indicada como necessária por Paulo Freire (1996), de não ser ‘certa das certezas’.

Sobre as entrevistas, Nogueira (1975, p.111) as define como uma *‘situação social em que o entrevistador e o entrevistado interagem, isto é, se influenciam um ao outro’*. Considerando a afirmação e, também, que este trabalho tinha como objetivo auxiliar na construção de práticas pedagógicas pautadas na intermulticulturalidade, algumas sessões de entrevista incluíram momentos em que conversávamos, principalmente quando Vera me perguntava o que eu achava de algumas coisas que ela fazia ou falava para as crianças, quando ela pedia minha opinião sobre os grupos ou sobre alguma atividade que realizara, quando eu percebia alguma atitude em sala de aula e queria saber o que ela pensava sobre aquilo etc.

As entrevistas foram mais livres (menos estruturadas e flexíveis), seguindo o que Lüdke e André (1986, p.34) indicam como as mais adequadas para um trabalho qualitativo, já que permitem a obtenção de pontos de vista e comentários pessoais.

Os cuidados quanto ao clima de respeito e aceitação são essenciais para que os dados sejam os mais autênticos possíveis. A esse respeito, Selltiz et al (1974, p.272) apontam para a necessidade de ‘criação de uma atmosfera’ que permita ao entrevistado expor suas opiniões livremente. Assim, por algumas vezes, algumas situações, como por exemplo, uma discussão com algum aluno, um comentário ‘atravessado’ da Direção, a percepção de que Vera estaria mais estressada ou até mesmo irritada, levou-me a deixar a entrevista para outro dia.

Atenta a estas indicações e situações, as entrevistas com a professora foram realizadas no ano de 2007, em cinco sessões de 20 a 50 minutos cada, gravadas em áudio e depois transcritas, totalizando 59 páginas digitadas no computador. Todas as sessões foram realizadas na escola, nos horários em que as crianças iam para a educação física ou educação artística com outras professoras e podíamos ficar apenas eu e Vera na sala de aula.

Na terceira sessão de entrevistas, convidei a professora Vera a participar do que chamamos de ‘Ping-Pong’, ou seja, uma técnica de associação livre em que eu falava uma palavra e a professora me dizia qual a primeira coisa em que pensou, a partir da palavra

dita. Mazzotti (2006, p.351) indica esta técnica como importante forma de atingir elementos que seriam mascarados nas produções discursivas, devido à sua espontaneidade e dimensão projetiva. Algumas palavras utilizadas foram escola, mudança, criança, sala de aula etc.

A organização dos dados coletados por meio das entrevistas exigiu inúmeras leituras porque, como foram várias sessões de entrevistas, os assuntos iam e vinham e não estavam organizados linearmente. Foi preciso agrupar as respostas da professora por assunto para que cada tema pudesse ser apresentado com todas as falas dela de uma vez.

A caracterização das crianças, como já indicado, foi realizada por meio de um questionário³⁸ aplicado na forma de entrevista individual. Sentei-me num cantinho da sala com cada uma das crianças em separado, fazia-lhe as perguntas e anotava suas respostas. Este instrumento continha questões sobre a composição familiar, a profissão dos pais, a rotina da criança e suas preferências no que tange a brincadeiras, programas de televisão e atividades que fazia na escola. Na escola urbana central, no decorrer das observações, as crianças também responderam individualmente quem seriam, para elas, o melhor e o pior aluno e o porquê. Realizei também avaliações mensais para acompanhar de forma mais próxima o processo de alfabetização das crianças, já que a professora atuou nos dois anos em primeiras séries do ensino fundamental.

Estas avaliações foram realizadas a pedido da professora, que me disse não conseguir desenvolvê-las de forma constante, o que dificultava o acompanhamento do processo de alfabetização de cada criança. Tais avaliações foram realizadas de forma individual e envolveram o ditado de uma lista de palavras de um mesmo campo semântico, a escrita pela criança, a leitura - imediatamente posterior à escrita - e o registro da leitura realizada pela criança, de suas falas enquanto escrevia e das pausas na escrita.

Já a observação, considerada por Lüdke e André (1986) muito importante numa pesquisa qualitativa por '*possibilita(r) um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno estudado*' (p.26) e permitir a aproximação aos dados na perspectiva dos sujeitos, foi realizada em 51 sessões. Tais sessões tinham, como já indicado, quatro horas de duração. Chegava na escola pouco depois da entrada das crianças na sala e permanecia até a

³⁸ Anexo 5.

hora em que elas iam embora ou iam para as aulas de educação física e artísticas³⁹ (aulas não observadas por serem ministradas por outras professoras).

Para poder observar as interações estabelecidas na sala de aula e, por também ajudar a professora no desenvolvimento de algumas atividades, as anotações na sala de aula eram sucintas. Bogdan & Biklen (1994) afirmam que essa atitude é a mais indicada por causar menos desconforto nas pessoas observadas, do que se eu ficasse o tempo todo anotando como se fosse um detetive.

A descrição completa do que havia observado na sala de aula era realizada no momento da estruturação do diário de campo, quando chegava em casa. Nesse diário, os tópicos anotados na sala de aula eram desenvolvidos até que tomassem a forma de um texto que continha diálogos, descrições de interações entre as crianças e entre elas e a professora, descrições de gestos e expressões faciais, as atividades trabalhadas em sala; tudo o que pudesse ser captado na observação e com a maior riqueza de detalhes possível⁴⁰.

A estruturação do diário de campo exigiu, para cada dia observado, de quatro a cinco horas de trabalho à frente do computador, para ser realizada da melhor forma possível. Ao final de cada dia relatado foram registrados alguns questionamentos e reflexões feitos por mim sobre aquele dia de observação; essa parte do diário compõe o que Bogdan & Biklen (ibid.) definem como a parte reflexiva de um diário de campo.

Minha atuação em sala de aula, para além da observação, foi construída cotidianamente. Eu sempre me colocava à disposição da professora, caso ela precisasse, e mantinha-me no fundo da sala observando e anotando o que acontecia, as falas da professora e dos alunos e as interações entre eles. Quando a professora pedia minha ajuda ou dizia que eu ‘podia ficar à vontade para ajudar’, eu prontamente a ajudava: ficando com parte da turma enquanto ela atendia outras crianças; corrigindo cadernos, coordenando o trabalho em grupo de algumas crianças, fazendo o registro das trocas de livros em sala, escrevendo atividades na lousa, corrigindo atividades com os alunos coletivamente etc.

Minha relação com a professora sempre foi muito franca, fato que foi propiciado por nos conhecermos havia um certo tempo, sermos colegas no GEIFoP, termos cursado juntas a ACIEPE e, mais tarde, uma disciplina no Programa de Pós-Graduação em Educação da

³⁹ Na escola rural, as crianças não tinham professor de Educação Física e a professora de Educação Artística ministrava suas aulas na sala de aula mesmo; uma vez por semana, quando eu chegava na escola, a professora de Artes estava na sala. Na escola urbana central, as crianças tinham sala e professora de Educação Artística específicas e a professora de Educação Física ministrava suas aulas na quadra, no pátio ou na sala de aula.

⁴⁰ Em anexo, um dia do diário de campo – anexo 9.

UFSCar. Além disso, o fato de sermos, as duas, diretas e sinceras, possibilitou-nos a construção de uma relação sem melindres ou coisas que não poderiam ser ditas; nós duas contávamos, uma para a outra, episódios de sobrevivência e de descoberta na docência. Nossas conversas aconteciam, sobretudo, nas aulas de Educação Física ou Artística e nos intervalos de aula.

É claro que em alguns momentos delicados ou depois de pontos mais difíceis de uma conversa, ficávamos um pouco ‘ressentidas’ uma com a outra; somos pessoas antes de sermos professoras. E, como indica a literatura sobre a formação de professores na temática da diferença e dos preconceitos, ver-se fazendo coisas que não aprovamos é difícil e, como foi bem dito na ACIEPE, ‘dói’. Quando percebia que estávamos estranhas uma com a outra, permanecia observando e ajudando-a no que ela precisasse, e evitava dialogar com Vera nestes dias. Em casa relia o diário de campo do dia anterior e o do dia atual e buscava compreender o motivo do sentimento de ressentimento. Em algumas situações indiquei a Vera que havia percebido-a estranha e em outras, quando julgava que ela estava refletindo sobre questões delicadas em que havíamos tocado, esperava que ela visse até mim para conversar.

Minha atuação, no que tange a construção de práticas pautadas na intermulticulturalidade, estruturou-se com base nestas conversas e nas entrevistas, momentos em que a professora parecia refletir sobre algumas de suas concepções. Assim, minha colaboração se pautou, sobretudo, nos questionamentos e nas conversas que estabeleci com a professora; principalmente nas conversas sobre o aluno ideal, sobre as diferenças de interação da professora com meninos e meninas, sobre a tolerância da professora para com meninos e meninas, etc. Em várias situações ela citou que ficara pensando na nossa conversa ou que pensou no que eu havia dito e estava tentando mudar sua atitude; em certos casos a mudança era perceptível na observação em sala de aula.

Aliás, a palavra mudança permeia este trabalho. O desejo de mudar; o que preciso para mudar (o que conhecer, o que desnaturalizar, o apoio); algo que Vera indica claramente, a disponibilidade para investir na mudança, e a angústia gerada por saber que é preciso mudar, podem ser percebidos nos dados dessa pesquisa.

E a angústia gerada pelo desejo da professora de fazer diferente daquilo que vinha fazendo acontecia num momento delicado. A aprendizagem da docência, a sobrevivência e a solidão profissional levaram a professora a questionar sua própria permanência na carreira

docente, algo que não parece ter contribuído para que ela estivesse certa de seu desejo de investir nas práticas pautadas na intermulticulturalidade.

Depois de descrevermos, com base nas falas da professora e da literatura estudada, como estava acontecendo o processo de aprendizagem da docência de Vera, na PARTE II destacamos as concepções subjacentes às práticas da professora e suas próprias práticas, sempre tentando destacar as interrogações que ela fazia (e que tentávamos ajudá-la a fazer) acerca de suas concepções culturais e as *armadilhas ideológicas* em que ela caía.

PARTE II – AS CONCEPÇÕES E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA PROFESSORA

Descrever e analisar o processo de construção de práticas da professora Vera em relação à intermulticulturalidade requer, inicialmente, que tais práticas sejam caracterizadas. Assim como o multiculturalismo, as práticas pautadas na intermulticulturalidade são descritas por pesquisadores da temática de diversas maneiras. Como ressalta Canen (2002), as formas de traduzir o multiculturalismo crítico para o currículo em ação é um campo que requer estudos.

Ao buscar analisar pesquisas ou experiências que envolvessem práticas pautadas na intermulticulturalidade foram encontradas experiências em escolas indígenas, envolvendo conteúdos de quinta a oitava séries ou ensino médio ou recaindo sobre a categoria de raça/etnia, já em turmas de alfabetização, nenhum relato foi por mim encontrado⁴¹.

De forma geral, a educação multicultural é entendida como aquela que promove a incorporação da diversidade cultural no cotidiano escolar e da sala de aula. Porém, como destacam McLaren (2000), ao falar sobre os diferentes tipos de multiculturalismo, e Canen (2002), ao citar a diversidade de formas pelas quais a educação multicultural é concebida, é preciso clarificar como é promovida essa incorporação da diversidade cultural na escola e que pressupostos a norteiam.

A questão da diversidade e da diferença ganha especial destaque no campo educacional brasileiro com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), sobretudo com o tema transversal da Pluralidade Cultural. Foram lançados em 1997 e nacionalizaram-se rapidamente. O acesso dos professores e professoras a este material foi facilitado por governos estaduais e municipais que disponibilizaram toda a coleção aos professores⁴², os professores das faculdades de educação e dos cursos de magistério passaram a discuti-los em suas disciplinas e os concursos públicos para docentes passavam a tomá-los como leituras obrigatórias.

Embora os PCNs representem um avanço, no sentido de tentativa de organizar e sistematizar a referida discussão e levá-la para a escola, algumas expressões como tolerância,

⁴¹ Embora Corsi (2007) também tenha observado uma turma de primeira série, na busca de perceber e analisar uma atenção à multiculturalidade no currículo em ação, tais observações e análises indicaram que as práticas pedagógicas naquela turma eram perpassadas por uma visão monocultural.

⁴² Recebi minha coleção completa em 2003, quando era professora das séries iniciais do ensino fundamental na rede Municipal de Ensino de Araraquara.

respeito mútuo, diversidade como direito, sociedade fraterna, convívio pacífico, diálogo, solidariedade, entre outras, demonstram que a questão da diversidade e da diferença é tratada pelo viés da tolerância. Esta concepção da diferença pode restringir a discussão da temática em 'perceber o outro diferente de mim e aceitá-lo assim'. Além disso, na escola, pode impulsionar trabalhos com uma visão meramente folclórica ou exótica acerca da pluralidade cultural.

As análises de Canen (2000) indicam que a proposta apresentada pelos PCNs parece contradizer aqueles que adotam uma visão crítica da diversidade e da diferença porque levam a reduzir a educação multicultural a um mero conhecimento de manifestações culturais e ritos diversificados (ênfase em hábitos, vestimentas, costumes etc).

Segundo a autora, a visão de aceitação cultural advoga que os significados construídos nas experiências facilitariam as relações interpessoais em sala de aula e, por isso, norteariam as práticas pedagógicas no cotidiano escolar.

Nesse sentido, a educação buscaria desenvolver atitudes de tolerância à diversidade cultural, enfatizando currículos multiculturais e estratégias para promover a aceitação cultural nas relações interpessoais. Entretanto, ainda não são questionadas, nesta abordagem, as causas estruturais ligadas à distribuição desigual de poder mediante as quais se dá a desvalorização de certos padrões étnico-culturais (Canen: 2001).

Com base na leitura dos PCN da Pluralidade cultural, inclusive por palavras utilizadas no texto que são indicativas desta postura, a perspectiva da aceitação, sem o compromisso político de modificar as relações de poder que produzem a diferença, parece ser a que melhor identifica aqueles parâmetros. Algumas expressões como, por exemplo, tolerância, respeito mútuo, diversidade como direito, convívio pacífico, diálogo, solidariedade, entre outras, parecem ser condizentes com esta análise. Tal concepção da diferença pode resultar, na escola, em trabalhos com uma visão meramente folclórica ou exótica acerca da pluralidade cultural e o mero desenvolvimento de valores de "tolerância" e de "apreciação" da diversidade cultural.

Pensando na escola e na minha atuação como professora, posso encarar as diferenças de aprendizagens de meus alunos como oriundas da falta de apoio familiar, da sua bagagem cultural, de comportamentos hiperativos ou limítrofes, do seu nível de letramento, da inadequação do método de trabalho, da pouca familiaridade com o conteúdo focado, de uma dificuldade de relacionamento comigo, da necessidade de um acompanhamento mais individualizado, entre tantos outros fatores. A adoção desta ou daquela justificativa muda, de forma determinante, minha atuação frente à aprendizagem de meus alunos. Desta forma,

falar em trabalhar com a diversidade e a diferença na escola traz consigo, de forma arraigada, a necessidade de falar em como se percebe diversidade e diferença e em como se vê o ‘outro’.

Por exemplo, McLaren (2002) indica que podemos lidar com a diferença de diversas formas. Poderíamos nos posicionar contra as diferentes oportunidades sociais e educacionais do Brasil e tentar equalizá-las para que todos tenham as mesmas condições de concorrer num mundo capitalista. Ou, ainda, adotar uma postura que concebe a diferença como produto da história, da cultura, do poder e da ideologia, entre outras formas.

Leite (2001)⁴³, ao analisar as respostas que a instituição escolar vêm dando à diversidade, afirma que *‘elas estão intimamente relacionadas com o contato com grupos étnicos ou culturais diversos e com a procura de princípios de igualdade e justiça’*. Neste caso precisamos questionar como se dá este contato (colonização do outro, mera tolerância, diálogo etc) e que igualdade e que justiça estas respostas envolvem. Ao analisarmos o caso português, exemplo destacado pela autora, podemos perceber a igualdade e a diferença como tendo significados variados. Por isso, precisamos nos questionar, por exemplo: a igualdade não traz consigo a idéia de igual a quem? Igual para quê? O que eu preciso fazer para ser igual? E a justiça, é justiça segundo quem? É justiça para quem?

A autora apresenta três formas diferentes pelas quais a escola vem lidando com a diferença. Na concepção assimilacionista, muito presente no multiculturalismo conservador das visões coloniais, a diferença é considerada um problema e para ser igual, o ‘outro’ precisa evoluir ou ‘apagar-se’, como indica McLaren (2000). Na escola impera o discurso dos mais aptos. E tal aptidão em nenhum momento é concebida ou analisada como advinda de uma congruência entre os valores e conhecimentos adquiridos no grupo cultural de origem e o repertório valorizado pela escola.

Ainda de acordo com Leite (2001), uma postura da escola que pode ser concebida como posterior (não numa linha do tempo, mas como um avanço) seria a que adota as metáforas do ‘caldo de culturas’ e da ‘salada de culturas’. No caso do Brasil poderíamos citar o ‘mito da democracia racial’. Nestas posturas há o reconhecimento do pluralismo cultural, mas a cultura hegemônica aparece como aquela que abarca as subculturas (molho da salada – é o que une os outros ingredientes). Tal postura se mantém buscando a igualdade numa tônica de homogeneização. As alternativas adotadas na escola permanecem

⁴³ Artigo construído com base na Tese de Doutorado: Leite, C. (1997). As palavras mais do que os actos? O multiculturalismo no sistema educativo português, Porto: FPCE da UP, no prelo.

baseadas na validade de uma única cultura e as estratégias de ensino pautam-se em programas compensatórios que buscam superar os déficits culturais dos grupos minoritários.

O que Leite (2001) indica como uma terceira forma de lidar com a diversidade na escola seria chamada de programas igualitários. Esta postura parte do *'reconhecimento da diferença, do direito a essa diferença e dos efeitos positivos e enriquecedores que podem advir das interações culturais'*. Suas contribuições residem: na indicação do direito à diferença, algo que as posturas anteriores não permitiam e que repousa naquilo afirmado por Sousa Santos (1999) de que *'temos o direito a ser igual quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferente quando a igualdade nos descaracteriza'* e, na adoção da interação cultural como positiva e enriquecedora, na direção do que McLaren (2000) indica como um hibridismo cultural. Leite (2001) ressalta que esta vertente pressupõe *'um diálogo intra e entre-culturas onde cada uma se valoriza através de práticas que permitem um melhor conhecimento de si e o (re)conhecimento dos outros'*.

No presente trabalho, adotamos formas de conceber a diferença que a vêem como direito ou fruto de enriquecimento. Isso significa que não aceitamos o entendimento da igualdade como um fim em si mesma, alcançada pela imposição da língua e de uma cultura comum (processo que exige um desnudar-se cultural) ou pela mera criação de oportunidades sociais e educacionais que permitam a todos competirem igualmente na sociedade capitalista (McLaren, 2000). Estas posturas gerariam, na escola, as atitudes assimilacionistas ou compensatórias indicadas por Leite (2001).

Consideramos, pela análise de McLaren (2000) acerca das diferentes formas de multiculturalismos existentes, que o multiculturalismo liberal de esquerda e o multiculturalismo crítico e de resistência seriam duas concepções que concebem a diferença cultural como direito e fruto de enriquecimento. De acordo com o autor, no multiculturalismo liberal de esquerda:

A ênfase na igualdade das raças abafa aquelas diferenças culturais importantes entre elas, as quais são responsáveis por comportamentos, valores, atitudes, estilos cognitivos e práticas sociais diferentes. Esta tendência advoga também que as principais correntes dentro do multiculturalismo escondem as características e diferenças relativas à raça, classe, gênero e sexualidade. (McLaren, 2000, p.120).

A crítica de McLaren a esta corrente repousa no fato de que *'há uma tendência a ignorar a diferença como uma construção histórica e social que é constitutiva do poder de*

representar significados' (p.120). Assim, a diferença passa a ser essencializada e deixa de ser alvo de análises e de questionamentos acerca de sua construção, produção e perpetuação.

O discurso de que a experiência da discriminação produziria uma identidade propensa ao 'politicamente correto' contradiz a noção de que nossa identidade é construída no confronto entre atos de atribuição (imposição de quem eu sou) e atos de pertencimento (adoção de quem quero ser) (Dubar, 2005). Somado a isso, é contrária às identidades de fronteiras, enquanto narrativas que *'escolhemos para atuar'*. De acordo com o autor, as identidades de fronteira são fruto da *'participação ativa de uma pessoa em fazer sua própria história'*, sendo criadas a partir *'da empatia por outros como forma de uma conexão passional através da diferença'* (McLaren, 2000).

Como podemos perceber, tanto Dubar quanto McLaren expressam a importância da adesão, do papel da escolha na construção da identidade; escolha que passa pela forma como vou olhar o outro e a diferença. Sem esta escolha estaríamos fadados a seguir a vida toda dentro de identidades fixas e determinadas única e exclusivamente por nossa pertença a dada cultura, como marionetes de nossas vivências. Extremando um pouco esta concepção, chegaríamos à conclusão de que cada grupo poderia advogar direitos apenas para si. Assim, na luta pelos direitos dos gays, apenas os gays teriam o direito a falar. Nas reivindicações dos negros, nem latinos, nem orientais, nenhum outro grupo discriminado poderia se manifestar; e assim por diante.

Neste mesmo sentido, Canen (2001) analisa as possíveis relações entre educação e diversidade e esclarece que ao conceber os significados construídos nas experiências como facilitadores das relações interpessoais em sala de aula, *'a educação buscaria desenvolver atitudes de tolerância à diversidade cultural, enfatizando currículos multiculturais e estratégias para promover a aceitação cultural nas relações interpessoais'*. Todavia, a autora ressalta que, embora considere a diversidade, ainda não há o questionamento das *'causas estruturais ligadas à distribuição desigual de poder mediante as quais se dá a desvalorização de certos padrões étnico-culturais'*.

Intentando quebrar essa visão essencializada da diferença, o multiculturalismo crítico e de resistência defendido por McLaren (2000, p.68) advoga que *'a diferença é politizada ao ser situada em conflitos sociais e históricos reais'*. Para tal, é preciso analisar e questionar a produção das diferenças do ponto de vista histórico e social, enquanto fruto de lutas que visam produzir significados. Nesse sentido, Ebert (1991, apud McLaren, 2000, p.68), afirma que a análise da diferença nesta ótica:

Nos capacitaria a mover para além da teoria da diferença como uma experiência reificada, e a criticar a produção ideológica, econômica e histórica da própria diferença como uma série de relações escorregadias que são resultados de lutas, as quais produzem significações e subjetividades a partir das quais nós vivemos e mantemos as relações sociais existentes.

Partindo do exposto, acreditamos nas diferenças enquanto produzidas nas relações sociais e discursivas, envolvendo poder e opressão e sempre definidas ‘com relação a...’, ou seja, sempre há um padrão. McLaren (2000) chama este padrão de ‘*branquidade*’: uma norma legitimadora que atua diretamente na forma como os ‘*construtos culturais e os valores democráticos são julgados*’. O autor explicita que a ‘*branquidade*’ vai além da cor/etnia e envolve outras categorias como classe social, gênero, opção sexual, religião etc. Desta forma, um homem, branco, heterossexual, de classe média, católico, jovem, entre outros atributos, seria o padrão da branquidade.

Neste trabalho, a concepção de práticas pautadas na intermulticulturalidade está amparada no referencial do multiculturalismo crítico defendido McLaren (2000). Como já indicado, o autor explicita o que é o multiculturalismo crítico e de resistência:

Compreende a representação de raça, classe e gênero como resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações e (...) enfatiza a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados (p.123).

No que diz respeito à escola, adotar tal referência significa conceber que:

O conhecimento é uma construção social ao invés de um espelho da realidade e que nossas premissas intelectuais são informadas por raça, classe e, nas palavras de Catherine MacKinnon’s, ‘carregadas de gênero’.(Rankin, apud McLaren, 2000, p.37).

O autor aponta como objetivo de uma pedagogia que se coloca contra as injustiças o perturbar, o ‘*reconstituir os elementos contingentes das nossas identidades*’ (p.48) e tal tarefa prevê o questionamento do senso comum, da ‘*branquidade*’, do conhecimento naturalizado e das ‘*pressuposições discursivas que informam práticas curriculares com respeito à raça, classe, gênero e orientação sexual*’ (p.144-145).

A perspectiva de educação intercultural adotada por Canen (2001) é condizente com o multiculturalismo crítico proposto por McLaren, já que envolve, além da aceitação da diversidade, sua contextualização em termos das relações desiguais de poder entre grupos e busca de estratégias que promovam ‘*a superação dos mecanismos excludentes no interior de suas práticas cotidianas*’.

Com base neste referencial, passamos a nos questionar sobre, por exemplo: Como levar tais referências para a sala de aula? Como transformar as práticas pedagógicas nesta direção? O que seria um currículo intermulticultural; ele envolveria disciplinas específicas? Como promover o questionamento de aspectos raciais, de classe e de gênero nas séries iniciais? Que história apresentar às crianças no dia da Independência do Brasil ou no ‘13 de maio’?

Estas perguntas são algumas, de uma vasta lista com tantas outras que o trabalho numa perspectiva intermulticultural suscita. Elas nos acompanharam no decorrer desta pesquisa (algumas ainda acompanham), assim como a outra/os pesquisadora/es e professoras/es do GEIFoP⁴⁴, que adentram a sala de aula e a escola buscando a compreensão da diversidade e da diferença numa perspectiva crítica e a construção de práticas pedagógicas pautadas na intermulticulturalidade.

Buscamos algumas respostas na literatura estudada, outras foram sendo descortinadas no trabalho de campo e, ainda, tantas outras estão por responder, já que as séries iniciais do ensino fundamental, principalmente no que se refere ao conteúdo de ensino, ainda precisam ser foco de várias pesquisas e estudos.

Partindo do exposto, apresentamos a seguir os conteúdos e a metodologia trabalhados pela professora Vera nas duas turmas em que atuou no período em que desenvolvemos esta pesquisa e sua concepção de aluno.

⁴⁴ A esse respeito, citam-se as pesquisas de Corsi, Adriana. Currículo em ação nos anos iniciais do ensino fundamental e a atenção à multiculturalidade. Tese de doutorado. PPGE – UFSCar, 2007. Ribeiro, Eliana. Percepções das crianças sobre currículo e relações étnico raciais na escola: desafios, incertezas e possibilidades. Dissertação de Mestrado. PPGE – UFSCar, 2008. Fontenelle, Cristiane. Histórias de vida de professoras que desenvolvem práticas docentes multiculturais. Dissertação de Mestrado. PPGE – UFSCar, 2008.

Capítulo 4. CONTEÚDO E METODOLOGIA E A CONCEPÇÃO DE ALUNO

Neste capítulo destacamos os conteúdos desenvolvidos pela professora Vera nas duas turmas de primeira série em que atuou, bem como a metodologia adotada pela professora neste trabalho. Além disso, apresentamos sua concepção de aluno, imbricada na de professor.

4.1. Conteúdo e Metodologia

Olhar para o conteúdo e para a metodologia numa perspectiva intermulticultural envolve pelo menos duas grandes premissas: a primeira relaciona-se com a concepção de que o conhecimento é uma construção social, que envolve lutas e relações de poder no seu processo de definição e, a segunda diz respeito à construção de uma metodologia de trabalho em sala de aula que busque *‘a superação dos mecanismos excludentes no interior (das) práticas cotidianas’* (Canen, 2001).

Pensar o conhecimento a partir da primeira premissa envolve questionar ‘as verdades’ intocáveis, os livros didáticos, os heróis, a própria linguagem, as *armadilhas ideológicas* em que caímos, as concepções culturais naturalizadas e, sobretudo, a forma como acontece na escola a construção (muitas vezes mera transmissão) do conhecimento pelas crianças. No caso da metodologia, a preocupação pauta-se, sobretudo, na tentativa de quebrar práticas que produzem ou permitem a continuidade das desigualdades. Estas práticas podem envolver discriminação, preconceito, diferenciação de classe, raça, gênero, idade, religião etc ou posturas que perpetuem relações de poder, como no caso de professores que se colocam como fonte única do saber na escola.

Partindo destas premissas, nas entrevistas realizadas com a professora Vera no seu segundo ano de exercício do magistério, a questionamos sobre os conteúdos de ensino – os que fazem parte de um currículo formal. Na primeira sessão, ela disse não saber dizer porque *‘desconhecia o que deveria ser aprendido na primeira série’*.

Numa outra sessão, a mesma pergunta foi refeita e Vera disse:

Não sei, não sei se eu concordo com os conteúdos determinados pelos parâmetros porque eu não li. Não concordo com os conteúdos daqui desta escola (central) porque eles são discriminados: primeiro, segundo, terceiro e quarto bimestre. E é um para todo mundo igual, você tem que seguir aquilo.(...)

Não acho que tem que ser dessa maneira. Eu não acho que tudo que está lá precisa ser dado...ou, precisa ser dado? Precisa sim! Mas não daquela maneira...separado assim: Na hora que tem que dar da criança: os movimentos do corpo, a criança na escola, a criança na família, a criança não sei o que...eu não acho que tem que ser assim, discriminado desta maneira... (Trecho da 2ª sessão de entrevista).

Mas, embora discorde da forma como os conteúdos são (ou foram, há algum tempo) selecionados e organizados, ela não indica quais conteúdos selecionar ou como organizá-los de forma diferente. Porém, Vera acrescenta que, *‘além dos conteúdos definidos para cada série’*, num modelo de currículo que ainda parece estar organizado de forma seriada, *‘deveria haver conteúdos de atualidades’*. Para ela, tais conteúdos permitiriam *‘colocar a criança a par do que está acontecendo no mundo (...) para poderem parar na frente de um jornal e saber das notícias que estão sendo faladas, o que aconteceu naquele dia, sabe?!?’* (Trecho da 2ª sessão de entrevista).

Contudo, Vera afirma que ela sozinha não seria capaz de desenvolver esta habilidade em seus alunos e alunas, já que, como ela diz: *‘é uma coisa que eu também não tenho, porque eu não sei de tudo o que acontece no mundo, eu não tenho conhecimento de política, eu não tenho conhecimento de uma série de coisas que eu não posso ensinar’*. (Trecho da 2ª sessão de entrevista).

Depois de falar sobre os conteúdos de forma mais geral, Vera foi convidada a descrever como era realizada a seleção e organização dos conteúdos nas duas escolas em que ela atuou. Pelo relatado, sua experiência no que diz respeito aos conteúdos de ensino foi bem diferente de uma escola para outra.

Na escola rural, ela contou que cada professora tinha a liberdade para montar o plano de ensino que quisesse e que as professoras de primeira série montaram seu planejamento juntas, com base em planejamentos a que tinham acesso.

Já na escola urbana o planejamento era o mesmo há algum tempo e organizado de forma muito fixa: era uma lista de conteúdos delimitada por semana (Exemplo: 7 a 14 de maio – lição do TA-TE-TI-TO-TU, ditado, singular e plural, adição e subtração com numerais até 50, problemas, os animais mamíferos e a família). Além disso, nos Conselhos de Classe cada professora recebia da coordenadora uma ficha para marcar o que já havia trabalhado e o que não trabalhara daquele programa de conteúdos de cada série. Vera ainda contou que suas colegas procuravam o planejamento das professoras dos anos anteriores e o trabalham ano após ano e concluiu dizendo: *‘Tanto que eles, para pegar agora o do quarto*

bimestre, estavam vendo quem aqui de professora do ano passado tinha, porque entrega por bimestre, sabe?'. (Trecho da 5ª sessão de entrevista).

Acerca da liberdade para seguir ou não este planejamento, Vera disse:

Você pode fazer ou pode não fazer, só que depois no dia do conselho você tem que falar como é que você está no conteúdo (...) Eu escrevi lá que os conteúdos estão sendo trabalhados. Porque? Porque eu não fiz o plano inteiro do jeito que tinha que ser. Porque se eu tivesse escrito assim os conteúdos foram dados e alguém viesse cobrar: Como é que você escreveu aqui que os conteúdos foram dados se você não deu? Então eu escrevi que os conteúdos estão sendo trabalhados porque se alguém vier ver aqui eu vou falar: Não, eu estou trabalhando, olha aqui...(Trecho da 2ª sessão de entrevista).

Na nossa última sessão de entrevista, Vera me contou sobre as armadilhas nas quais ela percebia cair na sala de aula e citou o conteúdo:

Com relação ao conteúdo...eu também preciso mudar. Eu tenho que dar só aquilo que eu acho que é importante. Mas, eu ainda assim, fico com medo...de na hora que chegar no conselho de classe todo mundo falar: 'Quem que eu acho que eu sou para passar por cima do planejamento?'. Só que não foi um planejamento que eu dei opinião, sabe?'(Trecho da 5ª sessão de entrevista).

Sabendo que Vera estaria em uma outra escola no ano seguinte, uma vez que ela iria lecionar em outra cidade, argumentei que um planejamento deve ser uma construção do grupo-escola e que sua participação nessa construção de forma efetiva poderia depender de sua estabilização num corpo docente e que, além disso, mesmo quando ela participasse, não iria conseguir colocar todas as suas idéias em prática. Vera disse que poderia, ao menos, argumentar sobre elas, questioná-las.

Vera citou o conteúdo porque conversamos, em um dos dias de observação, sobre a relação entre seu desejo de fazer com que as crianças aprendessem; os conteúdos do planejamento, que ela dizia não concordar, e a cobrança da coordenação para que ela os 'cumprisse'. Chegamos a concordar sobre o estresse que esta situação gerava nela mesma e acarretava certa agressividade na sua interação com as crianças.

No que diz respeito ao material didático, na escola rural as crianças tinham apenas um livro de português que era organizado com base nas famílias silábicas e trazia pequenas interpretações de textos e diferentes gêneros textuais (bilhete, carta, cartaz, música infantil etc). O livro era pouco utilizado e as atividades nele contidas eram um pouco mecânicas, como mostramos abaixo:

No livro há um quadro:

	O	E			O
O		E			
A		E			
A					
		E			A

E do lado deste quadro havia uma lista com 5 palavras:

ovelha – aranha – coelho – abelha – hiena

O exercício 2 dizia: Observe o desenho (era uma fazenda, com animais, um fazendeiro e algumas plantas). Escreva os nomes de algumas palavras que aparecem no desenho que sejam escritas com a letra H.

O outro exercício era de um labirinto com quatro caminhos, cada um de uma cor e com palavras escritas com H. A criança deveria escolher o caminho que levaria a personagem chamada Isabel até uma cozinha e copiar as palavras (escritas em letra cursiva) deste caminho num espaço do livro. Diário de campo: ER, 24º dia).

Relembrando a lista de animais construída a partir dos animais que as crianças indicaram possuir em casa (cachorro, galinha, vaca, boi, touro ou bezerro, passarinho, periquito ou calopsita, porco, cavalo, gato, coelho, burro, porquinho da índia, pata, cobra, búfalo, carneiro, sapo, pavão, macaco, peru, maritaca e arara) podemos perceber o distanciamento do livro didático do universo semântico das crianças. Outro exemplo já destacado relacionou-se com as fotos de cidades hoje e ontem (1902 e hoje) em que a linha do tempo apenas considerou ambientes urbanos.

Na escola urbana central Vera seguia o planejamento, em parte, como ela mesma afirmou. O livro didático de Língua Portuguesa era, segundo Vera, *‘mais moderninho, é por lição também, mas não é desses que parecem cartilha’*. Ele era organizado por famílias silábicas, mas não trabalhava propriamente a silabação e a repetição e auxiliava-a a trabalhar o que estava no planejamento, mas de uma forma mais próxima do que ela dizia acreditar. Atividades com músicas, parlendas, pequenas interpretações de texto e jogos de palavras (sempre com as palavras da família silábica em foco) faziam parte das atividades trazidas pelo livro didático. Abaixo, exemplos de atividades do livro didático:

Vera diz: - ‘Página 200!’. Há uma parlendinha no livro e ela pede para Ricardo ler:

*Chove chuva, chuvisquinho
Minha calça tem furinho*

*Chove chuva chuvarada
Minha calça está furada*

Ela diz: - 'Nesta estória tem aquelas palavras que nós já vimos'.

E Ricardo, Davi e Luan começam a responder: - 'CH, NH, LH'.

Vera: - 'NH nós já vimos, LH foi de tarefa e vamos ver o CH. Grifem todas as palavras com CH no texto'. E vai lendo as palavras com as crianças, escreve as que devem ser grifadas na lousa e grifa-as. Ela destaca chuvisquinho e furinho e pergunta o que estas duas palavras têm. As crianças respondem que o NH. Vera pergunta o que elas são. Eduardo responde: diminutivo. Vera explica que geralmente as palavras terminadas em INHO e INHA são diminutivos, que dizem que as coisas são pequenas. Explica que não são todas as palavras e exemplifica com minha. Pergunta se minha quer dizer alguma coisa pequena e as crianças dizem que não.

Vera lê uma outra versão da parlenda:

*Chove chuva, chuvarada
Minha calça está molhada
Chove chuva chuvisquinho
Minha calça tem furinho*

Ela diz que, como ela já falou, pode haver mais de uma versão para uma mesma estória ou parlenda e, depois, entrega uma tirinha mimeografada onde as crianças encontram a segunda versão da parlenda.(...) Vera pede para eles copiarem e, depois, pede para eles pegarem seus materiais que ela organizará os trios.(...)O livro traz na atividade o desenho de um menino e a música:

*O meu chapéu tem três pontas
Tem três pontas o meu chapéu
Se não tivesse três pontas
Não seria o meu chapéu*

A primeira atividade envolve desenhar o chapéu do menino. Cada um desenha de um jeito diferente. Vera canta a música com eles e diz que umas amigas suas cantam assim, que ela não sabe se está certo. Depois vai para a atividade seguinte que é uma brincadeira de substituir algumas palavras da música por gestos. Ela canta a música em pé, na frente da turma e quando canta meu, chapéu e três, ela faz a mímica com as mãos. Ela canta três vezes e depois pergunta às crianças o que substituiu. (...)As próximas atividades do livro envolvem palavras com CH. Um exercício traz duplas de palavras com número de sílabas diferentes e quadradinhos que representariam as sílabas e as crianças precisam identificar qual das palavras serão selecionadas em cada dupla.(...) As outras atividades envolvem a escrita de palavras derivadas de outras com CH (chave – chavinha – chaveiro etc) e uma atividade em que as crianças deveriam escrever o nome do colega com quem trabalharam em grupo. Diário de campo: EUC, 3º dia).

O livro de Matemática trazia atividades que relacionavam a Matemática com o cotidiano das crianças e as incentivavam a pensar nas diferentes formas de resolver uma

mesma situação ou problema. As crianças não tinham livros de Ciências e de Estudos Sociais.

Um levantamento dos conteúdos trabalhados pela professora durante as sessões de observação indica uma maior atenção para a leitura e escrita e para a matemática⁴⁵. Tal fato foi também apontado por Vera em uma de nossas conversas, na qual ela declarou achar que '*não estava trabalhando bem Estudos Sociais e Ciências*'. (Diário de campo: ER, 2º dia).

O fato de o Português prevalecer entre os outros componentes curriculares parece ser recorrente em turmas de alfabetização. Os dados de uma pesquisa realizada por Lunardi (2007) numa escola estadual de Santa Catarina e com o objetivo de compreender os processos de seleção e organização do conhecimento para as séries iniciais do ensino fundamental, também envolveu a observação de sala de aula e indicou uma ênfase curricular na disciplina de Língua Portuguesa e, depois dela, na disciplina de Matemática.

A esse respeito, Brito e Silva (2007), ao enfocarem o ensino de Ciências e Geografia nas séries iniciais, indicam que a alfabetização é vista como central nestas séries e, em consequência disso, o aprender a ler e a contar passam a ser mais importantes. As autoras afirmam que os outros componentes curriculares como ciências, geografia e história são considerados secundários e vistos como irrelevantes na sala de aula.

Muitas vezes, a cobrança pelo número de crianças alfabetizadas nos primeiros anos do ensino fundamental - algo que pode ser realizado até quinzenalmente em algumas escolas - acaba-nos impondo uma maior atenção para a sistematização da leitura, da escrita e da interpretação de texto.

No caso de Vera, embora ela não tenha relacionado o fato de não trabalhar como gostaria os conteúdos de Ciências, História e Geografia com cobranças e avaliações acerca dos conteúdos de alfabetização e matemática, presenciei situações em que a professora deveria entregar à coordenadora uma lista com os nomes dos alunos não-alfabetizados, o número de crianças alfabetizadas, selecionar as crianças não-alfabetizadas para as encaminhar para o reforço ou ainda prepará-las para o SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo). Nestas situações, apenas a capacidade de leitura e escrita e as habilidades matemáticas básicas eram exigidas, já que o SARESP até o ano de 2007 contou apenas com as provas de Língua Portuguesa e Matemática.

⁴⁵ Em anexo, tabelas com conteúdos e atividades trabalhados pela professora nas duas escolas – anexo 10.

A respeito da metodologia, Vera é enfática: *‘Eu não sei qual a metodologia ideal, mas também não acho que tem que ser repetição...mas não pergunta porque!’*. (Trecho da 2ª sessão de entrevista).

Ao comentar que Catarina, outra professora de primeira série da escola urbana central, disse estar na lição do QUE – QUI, perguntei se todas as professoras da escola trabalhavam desta forma. Vera falou que apenas uma professora passava pelo conteúdo rapidamente para, depois, poder trabalhar da forma como ela queria e indicou que ela trabalhava na linha do ‘Letra e Vida’⁴⁶. A seguir, Vera me falou de Catarina:

Um dia eu vi um caderno da Catarina e a aluna copia da lousa: “BEBEL VÊ A BOLA DE BELEM”. E copia quatro, cinco vezes o BA – BE – BI – BO – BU. Eu não acho que tem que ser o BA - BE - BI - BO – BU. Mas tem que saber, tanto que eu dei as folhinhas. Mas não precisa ficar copiando da lousa mil vezes (...) A Catarina dá a lição do BA e faz o ditado com as palavras do BA. Se eu der BATATA, BULE, BOLA, mandar copiar quatro, cinco vezes e depois dar essas palavrinhas de ditado...todo mundo faz (Trecho da 1ª sessão de entrevista).

Catarina era a única professora efetiva do período da tarde. De acordo com Vera, suas colegas do período da tarde a consideravam ‘do período da manhã’, na divisão que existia entre as professoras da escola e, por isso, *‘não faziam questão de conversar com ela’*. Com mais de 20 anos de magistério, ela trabalhava a alfabetização com repetição e silabação.

Logo que a nova diretora chegou na escola houve um mal estar que envolveu Catarina e todas as professoras antigas de lá porque, como Vera contou: *‘Ela (a diretora) chegou naquele dia! E as professoras que estão aqui há 10, 20, 30 anos? Falou que o que elas faziam não prestava, pôs à prova o que elas faziam’*. Mas o mal estar logo passou, já que, segundo Vera:

A diretora viu que aqui é o BA – BE – BI – BO – BU – CA – CE – CI – CO – CU – DA – DE – DI – DO – DU mesmo. Falou que é a Catarina que alfabetiza, que ela que sabe alfabetizar, que uma aluna entrou em agosto na sala dela e já está lendo. (Trecho da 1ª sessão de entrevista).

⁴⁶ O ‘Letra e Vida’, programa de formação continuada de professores alfabetizadores é uma proposta da Secretaria da Educação Fundamental do Ministério da Educação e é implantado no Estado de São Paulo, por meio da Secretaria da Educação. É um curso anual que visa, de acordo com o Seesp Notícias: “melhorar significativamente os resultados da alfabetização no sistema de ensino estadual, tanto quantitativa quanto qualitativamente; contribuir para uma mudança de paradigma quanto à metodologia de formação dos professores; ampliar o universo cultural dos educadores para que se formem, na base do sistema estadual de educação, quadros estáveis de profissionais capazes de desenvolver a formação continuada de professores alfabetizadores”.

(http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/2003_07_28_a.asp).

Como afirma a professora, embora não ache que a repetição seja a melhor forma de ensinar seus alunos e alunas a ler, Vera lhes apresentava as famílias silábicas, entregava folhinhas com todas estas famílias para as crianças estudarem em casa e indicava seu uso em atividades de escrita. Porém, a utilização que era feita destas folhinhas diferia da mera repetição, como mostram as duas situações abaixo:

Situação 1: *Na folhinha que foi entregue há o seguinte texto: Que vida boa tem a gata Mimi! Ela vive dormindo numa almofada fofinha. Certo dia ela estava...*

A professora organiza as duplas e começa a dar as instruções de como as crianças trabalharão. Diz que apenas um vai ficar com o caderno e escrever; o outro teria que guardar o caderno e copiaria depois do texto pronto, que deve ser construído pelos dois (...) Fico com Luciano e Íris e com Pietra e Rafaela. Pietra procurava as sílabas numa folhinha com as famílias silábicas para escrever as palavras que elas iam usando para contar a estória'. (Diário de campo: EUC, 11º dia).

Situação 2: *Vera estava trabalhando a reescrita da lenda do guaraná. Ajudo Núbia, Ygor e Roberto. Ygor era o escriba. Eu ia perguntando o que havia acontecido na estória e, depois deles falarem, voltávamos nas palavras que eles haviam dito e íamos escrevendo-as, devagar. Núbia silabava as palavras, Ygor escrevia, tendo que olhar na folhinha das famílias em alguns casos. Roberto apenas repetia as sílabas que Núbia falava. (Diário de campo: EUC, 25º dia).*

A concepção de que a metodologia ideal não é baseada na repetição (mesmo Vera não tendo manifestado claramente qual seria, então, esta metodologia) impulsionava-a a tentar envolver as crianças nas atividades e a se distanciar da repetição. As atividades de leitura e escrita envolviam músicas infantis, parlendas conhecidas pelas crianças, caça-palavras, cruzadinhas, atividades para circular palavras em listas, grifar nomes de animais ou de comidas etc. Cabe destacar que mesmo quando trabalhava conteúdos relacionados com Ciências, História e Geografia, Vera utilizava atividades que lhe permitissem envolver também a leitura e a escrita das crianças, nos diferentes níveis de alfabetização em que elas estavam.

Outro ponto marcante na forma como Vera organizava seu trabalho eram as atividades em grupo. Na escola rural as crianças quase sempre se sentavam em duplas. Na escola urbana central, embora elas não tivessem lugares fixos em duplas, em praticamente todos os dias observados a professora propôs uma, duas ou até três atividades diárias em duplas, trios, quartetos e até em quintetos.

Na segunda sessão de entrevistas questioneei-a sobre o trabalho em grupos e ela disse:

Porque eu acho que a comunicação entre eles pode ser mais facilmente compreendida do que a minha com eles. Entre eles, eles falam uma língua deles, eles se entendem melhor (...) Dependendo do que eu estou falando, entre eles, eles se entendem melhor do que comigo. E quando eu troco de dupla, eu troco de dupla pra ver se com a outra criança vai aprender mais coisas, se a outra criança tem condições de facilitar o avanço mais rápido dessas que estão precisando. Ou então daquela criança que sabe, mas não consegue sentar, fazer, se comportar, se a outra que tem esse comportamento consegue influenciar o outro que não consegue fazer... (Trecho da 2ª sessão de entrevista).

Nas sessões de observação, Vera citou algumas vezes seu desejo de que as crianças aprendessem a trabalhar em grupo. Numa destas situações, depois de distribuir embalagens vazias, as crianças as dividem e Vera intervém:

Gabriela diz: - 'Tia, sobrou!'

Vera: - 'Não é um para cada um, é grupo. Vocês não sabem trabalhar em grupo. Eu espero que na segunda série a professora fale: – Nossa, a professora do ano passado ensinou a trabalhar em grupo...né, Luan?'

Olho para Luan e todas as embalagens distribuídas estão com ele. Vera amontoa todas as embalagens no centro das mesinhas enquanto fala isso. (Diário de campo: EUC, 12º dia).

Vera disse, numa de nossas conversas informais na escola rural, que *'um dia ficou quase duas horas pensando nas melhores duplas, mas que algumas crianças são difíceis'*. Ao nomear estas crianças que ela considerava difíceis cita Giulia e Priscila, que não trabalham com ninguém; Sandra, que faz tudo sozinha e não sabe ajudar; Glauber, que conversa e bagunça com qualquer um e Luís e João, que brincam, não prestam atenção e nem trabalham junto. Neste caso, cabe destacar que tanto Sandra, aluna alfabetizada e que fazia tudo sozinha, quanto João e Luís que não estavam alfabetizados, eram vistos como crianças difíceis por não saberem trabalhar em grupo.

Como explicava a professora, os grupos eram formados de acordo com o nível de desenvolvimento das crianças, as atividades (de leitura e escrita ou de matemática) e o comportamento das crianças juntas. Lenon, um menino não alfabetizado e que adorava e dominava a matemática, é um exemplo de aluno que, dependendo da atividade (português ou matemática) integrava diferentes grupos e fazia diferentes coisas.

Os grupos não eram fixos, a cada dia novas tentativas eram criadas e devido a estas diferentes formas de agrupamento utilizadas pela professora, é possível citar o exemplo de uma única tarde de observação em que os grupos na sala foram reorganizados quatro vezes de forma diferente. As situações abaixo são exemplos de atividades em grupo organizadas

pela professora. Sua atenção estava sempre voltada para a organização dos grupos, de modo que as crianças pudessem ensinar e aprender juntas:

Situação 1: Vera distribui o texto da ‘*Quadrinha da sujeira*’, que ela leu em voz alta. Ela organiza duplas de forma que sempre haja um leitor competente entre eles, como ela me disse dias atrás. A professora explica que cada dupla utilizará um texto, que ela lerá o texto e o leitor da dupla irá apenas acompanhar com o dedo a leitura. Enquanto lê, Vera aponta no texto de João e Luís e eu o faço com Poliana. Ela lê devagar e as crianças vão acompanhando com o dedo. Nesta mesma folha existiam três atividades: circular de verde o nome das pessoas que aparecem na história; de vermelho as sujeiras e, para copiar as palavras com NHA e NHO que apareciam na história. Nas atividades, os leitores deveriam ler e os escribas circular. Todos fizeram a atividade. (Diário de Campo: ER, 10º dia).

Situação 2: As crianças estavam em duplas, com barrinhas e quadradinhos do material dourado. Na lousa havia um problema: Ana tem 30 balas, deu 25 para Rosa. Ana ficou com ___ balas. Poliana, que é a ajudante do dia, distribui uma folhinha. Vera diz: - ‘*Caderno de matemática!!!*’. A folhinha distribuída por Poliana é uma lista de compras. Ela dá a instrução de como eles devem ler: - ‘*Leia e acompanhe com o dedinho para o colega tentar ler também*’. Os quatro alunos alfabetizados da fileira da direita da sala estão sozinhos. Vera lê a lista com eles uma vez, bem devagar. Vera começa a conversar com as crianças sobre as coisas da lista. (Diário de Campo: ER, 20º dia).

Situação 3: A professora fazia com eles a leitura do que ela chamava de gibi. Observo as duplas e é perceptível a intenção da professora em agrupar, sempre, uma criança que leia bem com outra que ainda não está alfabetizada ou que lê com dificuldade. Vera me oferece uma revistinha para eu acompanhar a leitura. Ela lê pausadamente e vai indicando, sempre que muda de linha ou de parágrafo, onde está naquele momento. Ela vai dizendo: - ‘*Na outra página, em cima da geladeira*’ (havia o desenho de uma geladeira nesta página); ‘*Na linha de baixo*’, ou ‘*No outro parágrafo, lá na letra maiúscula*’. Enquanto lê, ainda aponta com o dedo, para algumas crianças que parecem estar perdidas, onde ela está na leitura. É muito interessante observar algumas alunas como Rafaela e Tais fazendo exatamente como a professora ensinou: elas vão acompanhando com o dedinho onde a professora está lendo. Rafaela, que estava com Luís, chega a dar uns cutucões no menino quando ele se distrai ou não olha para o livro, como se chamasse sua atenção. (Diário de Campo: ER, 21º dia).

Situação 4: Vera vai falando os nomes das crianças e elas vão pegando o material e mudando de lugar, ao mesmo tempo em que arrastam as carteiras. A professora avisa que a criança leitora deve ficar no meio do trio (...) Vera pede para os trios lerem da seguinte forma: a criança do meio lê e acompanha com o dedo para as outras duas acompanharem. Os três devem ler no mesmo livro, juntos. (Diário de campo: EUC, 2º dia).

Situação 5: Vera organiza os grupos para trabalharem com o material dourado. Ela diz que é para todos os grupos fazerem porque em cada grupo tem uma pessoa que lê bem e outra que sabe usar o material dourado. A professora me pede para auxiliar alguns grupos. Fico com 3 grupos e ela com 4. Trabalho com os grupos 3, 5 e 6. Eles receberam uma folha mimeografada com 7 problemas para resolverem com o auxílio do material dourado. No grupo 3, Luan era o melhor leitor. Íris, Luan e Amanda sabiam utilizar o material dourado. Amanda tinha o raciocínio lógico matemático mais ligeiro. No grupo 5, Luciana e Sara eram as melhores leitoras e Sara sabia utilizar o material dourado sem precisar tocar nele, era a criança que mais o dominava na turma. Ygor e Rodrigo não conseguiram entender nem as trocas no material dourado. No grupo 6, Ricardo e Eduardo eram os melhores leitores e Ricardo me pareceu dominar melhor o material dourado. (Diário de campo: EUC, 3º dia).

Situação 6: Vera diz: 'Vamos lá!!! Caderno de redação! Vou falar quem senta com quem'. A professora dita as duplas e começa a dar as instruções de como eles trabalharão. Diz que apenas um vai ficar com o caderno e escrever; o outro teria que guardar o caderno e copiaria depois do texto pronto, que deve ser construído pelos dois. (...) Ajudo Luciano e Íris. Eu perguntava aos dois o que eles queriam escrever, eles me diziam e, depois, Íris o ajudava a escrever. Ela dizia: - 'PO, PO?'. Luciano respondia: - 'É o C e o O'. Íris: - 'Não, isso é CO. PO, PO?'. Luciano: - 'O P e o O?'. Íris: - 'Isso! Escreve'. (Diário de campo: EUC, 11º dia).

Situação 7: Vera diz para as crianças guardarem todo o material, deixarem os cadernos fechados e trabalharem somente com o material dourado. Ela distribui o material dourado para as duplas. Roberto e Gilberto dividem o material, metade para cada um. A professora junta o material deles e diz que é para eles trabalharem juntos: - 'Não é pra dividir, é tudo dos 2'. (...) Vera trabalha com Ygor. Ele está com três barras na mão. A professora pergunta quanto ele tem ali e responde '3 barras'. Ela pergunta quanto vale cada barra, ele não responde. Sara fala que vale 10. Ele repete. Vera pergunta: - 'E três barras?'. Sara conta com ele: - '10, 20, 30'. A professora diz que é isso e pede para Sara trabalhar com ele assim. (Diário de campo: EUC, 13º dia).

Nestas situações é possível perceber como Vera tentava ensinar seus alunos e alunas a ajudarem aos colegas com mais dificuldades. E, ao considerar que as crianças são fonte de aprendizagem para seus colegas, Vera nos dá um indicativo de porque refuta a repetição como metodologia. A professora concebe a aprendizagem como relacional e a repetição é um processo solitário.

Embora em alguns momentos possa parecer que a professora demarcasse claramente quem eram os alunos que sabiam mais e os que sabiam menos, a preocupação dela em não manter grupos fixos diluía tal impressão. Na escola rural na maioria das vezes em que eu a auxiliei trabalhando com uma parte da turma, enquanto ela trabalhava a alfabetização com

outro grupo, as crianças gritavam e levantavam as mãos para pedir para ficarem comigo ou com ela, independente da atividade a ser desenvolvida (reforço, por exemplo), como mostra a situação abaixo:

Vera explica que vai trabalhar com a sala dividida: ela diz que dará reforço e eu matemática. Algumas crianças dizem que querem matemática, outras gritam que querem reforço. (Diário de campo: ER, 11º dia).

Na escola urbana central algumas situações observadas nos grupos indicam que as relações estabelecidas entre as crianças eram, algumas vezes, marcadas por relações de poder. Contudo, alguns fatores como a interação da professora com as crianças parecia delimitar muito mais estas relações de poder do que o trabalho em grupo ou a forma como a professora selecionava e organizava as tarefas dentro dos grupos.

Nas duas situações observadas Núbia estava envolvida. Núbia não era tolerada pela professora, que manifestava verbalmente seu descontentamento com a menina. Do outro lado estavam Ricardo e Luan, dois meninos considerados perfeitos pela professora e, por isso, valorizados em sala de aula verbalmente e na interação com a professora.

Somada à preocupação com o trabalho em grupo, a atenção aos diferentes níveis em que se encontrava cada um de seus alunos e alunas deve ser destacada como um dos pontos positivos do trabalho de Vera.

Perrenoud (2001) ao tratar da diferenciação na escola afirma que a maior produtora de fracasso escolar é a ‘indiferença à diferença’, fruto do discurso de que os alunos são iguais em direitos e deveres. O autor utiliza-se de uma metáfora sobre diferentes pessoas, em diferentes condições de treinamento que se propõem a escalar uma montanha. Ele destaca que, se a intervenção ocorrer de forma padronizada, no pico da montanha serão encontradas as mesmas desigualdades iniciais: os que estavam mais bem treinados chegarão primeiro.

Porém, o autor ressalta que é praticamente impossível ser ‘indiferente às diferenças’. Assim como mostram os dados acerca da interação da professora Vera com seus alunos e alunas, o autor afirma que:

É normal que o professor se interesse de forma bastante espontânea pelos alunos que se parecem com ele, que respeitem as regras de comportamento, que trabalhem e participam do seu jogo; porém tende a gostar um pouco menos, podendo chegar a rejeitar os que desviam da norma, os contestadores, os apáticos, os desordenados, os brincalhões, os feios, os sujos, os mal educados.

O ponto nevrálgico da afirmação do autor é, então: o que fazemos com esse interesse diferente que percebemos possuir pelos alunos e alunas? Porque a partir do momento em

que eu percebo este interesse e deixo-o transparecer na sala de aula, construindo oportunidades e relações diferentes com os estudantes, estou produzindo desigualdade.

A questão central para Perrenoud (2001) seria, então, quais diferenciações devemos suprimir e quais devemos manter e melhorar com o objetivo de controlar as discriminações negativas e de reforçar as positivas, aquelas que permitem que cada criança tenha sua aprendizagem favorecida.

Trazendo a metáfora da montanha para a escola, as crianças chegam hoje ao processo de alfabetização em diferentes ‘níveis de treinamento’, que chamamos de níveis de letramento. O nível de estudo dos pais, o uso que se faz da linguagem e da escrita na família, o acesso a material impresso, livros e a programas de televisão educativos, o fato de terem ou não irmãos que já frequentam a escola, a profissão dos pais (filhos de pais professores, por exemplo, costumam ver seus pais lendo e escrevendo com mais frequência) entre tantos outros fatores podem delimitar a intimidade e, sobretudo, o desejo que uma criança constrói com relação ao mundo letrado. Por isso, Perrenoud (2001) é categórico: *‘cada criança deverá contar com uma ajuda proporcional às suas necessidades’* (p.21).

Cabe destacar que a “profecia auto-realizadora” pode ter forte relação com a diferenciação entre os alunos e alunas. Assim, rever os modelos de aluno, de comportamento, de aprendizagem e tantos outros modelos que podem ditar quem são os bons e quem são os maus alunos é um exercício de reflexão essencial para que percebamos que diferenciações são importantes para o crescimento da turma e de cada criança e que diferenciações produzem desigualdades.

Na caso das turmas de Vera, as atividades de leitura e escrita, que sempre envolviam letras de músicas, parlendas ou pequenas histórias conhecidas pelas crianças, eram pensadas de forma a atender as necessidades de aprendizagem das crianças em seus diferentes níveis de alfabetização. Estas atividades eram elaboradas de duas e até três formas distintas para que cada grupo de crianças fosse instigado a pensar e tivesse seu avanço propiciado. Algumas situações exemplificam tais afirmações:

Situação 1: *Vera explicou que quem estava com a folha grande ia acompanhar sua instrução na lousa e os que estavam com as folhas pequenas iam tentar fazer as atividades e que eu ia ajudá-los. Na lousa estava escrita a seguinte letra da música:*

Era uma casa muito engraçada

Não tinha _____ não tinha _____
 Ninguém podia entrar nela não
 Porque na casa não tinha _____
 Ninguém podia dormir na _____
 Porque na casa não tinha _____
 Ninguém podia fazer _____
 Porque pinico não tinha _____
 Mas era feita com muito esmero
 Na rua dos bobos número _____.

Ao lado da letra da música estavam as palavras que deveriam ser encaixadas na música: teto casa chão rede parede pipi ali zero

Na folha grande estava reproduzida exatamente a música, com lacunas e as palavras que faltavam. Vera foi cantando verso por verso e procurando com as crianças as palavras. Na hora de procurar a palavra teto, um aluno disse que tinha o E e o O. A professora escreveu-os na lousa e disse que estavam faltando duas letras, indicando os espaços antes das vogais (_E_ O). Um outro aluno respondeu que era o T, e ela completou a palavra. Vera trabalhou com eles palavra por palavra. As crianças que estavam com esta atividade apresentavam mais dificuldade em relacionar a palavra da música e sua letra inicial. Na folha pequena, que estava com as crianças que eu ajudaria, estava a letra da música, mas com os versos trocados de lugar. Auxiliei algumas crianças a organizarem-nas, numerando-as. Pude perceber que as crianças que estavam com esta atividade já identificavam as letras iniciais e finais das palavras e algumas já liam as palavras. (Diário: ER, 1º dia).

Situação 2: Vera convida a turma: - 'Agora vamos acabar a atividade de leitura de ontem. Qual era a música, mesmo?'. As crianças começam a cantar: - 'Meu pintinho amarelinho cabe aqui na minha mão...'. Vera me pede para ajudá-la, trabalhando com as crianças com mais dificuldades. Eles têm a música cortada em tiras, uma tira para cada verso, e eu os ajudo a colocar as tiras em ordem, de acordo com a música. No grupo em que a professora trabalha, as crianças precisam procurar as palavras da música numa lista de palavras. Estão nesse grupo crianças silábicas e silábicas alfabéticas. Já um terceiro grupo, das crianças alfabetizadas, deve fazer a reescrita da música. (Diário: ER, 17º dia).

Situação 3: Vera diz: - 'Exercícios!!!'. E começa a falar alguns nomes de crianças que devem ir para a direita da sala e outros que devem ir para a esquerda. Percebo que as crianças da esquerda são as já alfabetizadas, mas em nenhum momento ela diz nada sobre fracos, fortes, que sabem ler, que não sabem, tanto que quando ela diz que vai trabalhar com a turma dividida, algumas crianças dizem: - 'Deixa eu ficar lá, deixa eu ficar com fulano, etc'. Vera divide a lousa ao meio e diz que vai passar duas lições diferentes, cada turma fará a que está a sua frente.

*Tarefa da esquerda (turma dos alfabetizados):

Ciências: Alimentos

- Escreva cinco coisas que você come na escola.
- Escreva cinco coisas que você come na sua casa e que não come na escola.
- Imagine que você vai almoçar na casa de um amigo e servem uma comida que você não gosta. O que você faz?

Troque com um amigo para correção.

* Tarefa da direita (turma dos que estão em fase mais inicial do processo de alfabetização):

Ciências: Alimentos

Pinte os nomes dos alimentos:

Macarrão

Mato

Farofa

Farinha

Peixe

Pedra

Polenta

Pomada

Bolacha

Botina

Leite

Letra

Sopa

Sola

Laranja

Laura

(Diário: ER, 21º dia).

Situação 4: *As crianças estavam em duplas trabalhando com as músicas 'Marcha, Soldado' e '1,2, feijão com arroz'. A música estava dividida em palavras para as crianças alfabetizadas e em frases para as outras. As duplas montavam as músicas na carteira e, depois, uma delas deveria colar as partes no caderno e o outro deveria copiar.* (Diário: EUC, 10º dia).

Situação 5: *Vera explica que eles trabalharão com a parlenda 'Hoje é domingo'. E fala a parlenda com eles duas vezes, a maioria das crianças falava junto com a professora. Ela explica que as duplas do lado esquerdo da sala receberão letrinhas para recortar e montar a parlenda. E diz, para a turma da direita: - 'Vocês vão fazer a mesma coisa, só que com palavrinhas'.* (Diário: EUC, 19º dia).

É importante destacar que, ao valorizar o trabalho em grupo, propor atividades adequadas aos níveis de aprendizagem de cada grupo de crianças e, conjuntamente, trabalhar de forma individualizada com alguns alunos, Vera constrói uma prática pedagógica que rompe com algumas limitações indicadas por Perrenoud (2001, p.33) no trabalho com a diferenciação.

Segundo o autor, a individualização, primeira solução indicada pelos professores no trabalho com a diversidade de ritmos na sala de aula, seria uma dessas limitações. Para ele, individualizar não é a resposta para as diferenças uma vez que, para atender cada aluno individualmente é preciso que o professor coloque-se como fonte única do saber, algo que *‘desconhece a força do grupo como lugar de educação mútua e de aprendizagem, através da comunicação e da cooperação’*.

Além disso, individualizar e não atentar para o nível das atividades, não é a solução, já que, como indica Perrenoud (2001, p.35):

Uma parte da falta de sentido ou do pouco sentido das lições coletivas e das atividades escolares habituais está relacionada ao fato de que essas lições e atividades aborrecem os alunos mais rápidos ou mais adiantados e superam a capacidade daqueles que encontram mais dificuldades. Uma atividade que pode ser dominada facilmente não motiva (...) uma tarefa inacessível confirma o sentimento de fracasso e desmobiliza o aluno.

Perrenoud (2001, p.36) indica, ao invés de adotarmos o que ele chama de visão estreita de diferenciação, que adotemos uma definição mais ampla, envolvendo:

- ‘a individualização em alguns âmbitos;
- a mediação pelo ensino mútuo e o funcionamento cooperativo;
- a busca de atividades e de situações de aprendizagem significativas e mobilizadoras e,
- o respeito pelas diferenças e a construção de relações interpessoais positivas no grupo-classe’.

Vera investia nos três primeiros itens de forma sistematizada e consciente. Ela valorizava o trabalho em grupo, sabia que precisava diversificar as atividades, o que fazia com empenho e habilidade, e identificava os casos em que era preciso haver momentos de trabalho mais individualizados. Quanto às relações interpessoais mais positivas, no capítulo seguinte ficará claro que era preciso investir esforço neste sentido. Contudo, a professora percebia relações interpessoais mais negativas, incomodava-se com esta situação e tentava modificá-las, como indica a situação descrita a seguir.

Numa conversa informal, na disciplina que cursávamos juntas, comentei com Vera que algumas crianças da turma da escola urbana central estavam se relacionando de forma ríspida ou pejorativa com algumas crianças que ela expunha negativamente. Citei as

reações de Ricardo com Núbia e um comentário de Amanda, que disse: ‘A Núbia e a Vanessa é muito ‘das relaxada’...eu queria ser professora, mas não quero mais não’.

Uma colega do GEIFoP, formadora de professores e que nos acompanhava na conversa, disse que se Vera mudasse a forma pela qual interagira com algumas crianças, relacionando-se com elas de maneira mais positiva, logo a turma também mudaria, já que eles se espelhavam nela.

Na última sessão de entrevistas conversamos sobre isso:

Ths: Aquilo que conversamos deu certo?

Vera: Do que?

Ths: Que se você mudar a forma como você interage, as outras crianças também vão se comportar de forma diferente, lembra?

Vera: Com aquela outra criança?

Ths: É.

Vera: Mas eu acho que isso também é verdade. Porque elas vêem como eu lido e, então, elas também fazem.

Ths: Lembra que eu perguntei pra elas quem eram os melhores e os piores alunos?

Vera: Sim.

Ths: Os melhores alunos são aqueles com quem você se comunica bastante: O Ricardo e o Davi. E os piores alunos elas falavam o Gustavo, a Núbia ou Roberto.

Nessa mesma sessão de entrevistas, conversamos sobre Núbia:

Ths: Uma vez você me disse que não estava disposta a mudar com relação à Núbia...

Vera: Mas eu mudei.

Ths: Sim. O que te faz estar ou não disposta a mudar?

Vera: O que me faz estar disposta a mudar...

Ths: Ou não?

Vera: Achar que não adianta, que eu estou batendo em ponta de faca, sabe? Mas eu vi que não é.

Ths: Mas você não estava disposta porque você achava que estava batendo em ponta de faca. O que mudou?

Vera: Porque nós conversamos e porque eu converso em casa e a minha sogra é espírita e ela me falou que era para eu conversar com a menina. Eu falei do comportamento da Núbia, do vocabulário da Núbia. E ela acredita numas coisas que eu ainda não tenho também estabelecido na minha cabeça como que é o mundo na questão de religião. E ela fala que a gente traz coisas de outras encarnações, que a Núbia pode ser um caso assim, que pelas vidas que ela já tenha vivenciado ela traga...E uma das coisas seria o vocabulário rebuscado numa criança dessa idade. Porque você já viu como é que a Núbia fala, né?!? Ou você nunca viu?

Ths: Nunca prestei atenção.

Vera: Eu já chamei a atenção da Ana (estagiária) para ela perceber, já repeti algumas coisas que a Núbia fala. Ela usa um vocabulário que a gente não fala. Ela fala coisas que você desacredita que essa menina está falando. Ela chegou pra mim e falou que o Papai Noel é lenda. As crianças vêm falar que Papai Noel não existe, Papai Noel é mentira. Ela virou pra mim e falou que Papai Noel era lenda, que a mãe dela tinha dito isso. Ela falou pra mim, no parque ecológico, que se eu quisesse ver o furão, era só eu imitar o ruído dele, que ele aparecia. Ela usa palavras que a gente não costuma usar. E aí eu comecei a pensar...e aí a mãe, pelas coisas que a avó da Núbia veio e falou pra mim, tudo o que a Núbia sofreu quando era criança (problemas de saúde e internações hospitalares). E eu comecei a perceber que a Núbia faz de tudo pra chamar atenção: ela fala e ela já olha pra sala para ver quem está olhando para ela; quando eu chamo a atenção dela, ela olha pra ver quem está olhando pra ela, quem está vendo que eu estou chamando a atenção. E eu comecei a me preocupar assim: isso que eu fazia devia machucar demais a menina e eu comecei a parar. Achei que eu estava extrapolando...que acho que era quem eu extrapolava demais era ela e o Gustavo. O Roberto nem tanto porque o Roberto não liga. Mas o Gustavo eu via que sofria porque chorava, se escondia debaixo da carteira quando não conseguia fazer as coisas. Aí eu resolvi abaixar a guarda pra ver o que ia dar. E ela está querendo fazer; nessa última semana ela estava conseguindo acabar a parte do cabeçalho antes do que várias outras crianças, queria fazer...(Trecho da 5ª sessão de entrevistas).

Núbia já estava alfabetizada desde agosto⁴⁷, resolvia as operações matemáticas propostas pela professora, não apresentava problemas de comportamento em sala (não se recusava a fazer, não brigava com os colegas, não era desrespeitosa com a professora ou os outros colegas). Era um pouco 'lerda' - na avaliação da professora - no que diz respeito à cópia das atividades da lousa ou à confecção de atividades no livro. Mas nada que explicasse o descontentamento explícito da professora. Mesmo quando questionada, Vera não conseguiu explicitar de forma coerente as motivações para sua interação ríspida com a menina; apenas disse que ela não correspondia às suas expectativas.

Nesta mesma conversa citada acima, Vera nos deu indícios da forma como via Núbia, sua aprendizagem e necessidades. Ao me perguntar: '*E você acha que ela não aprende por minha culpa?*', ela assume claramente que, para ela, a menina não está aprendendo; ou seja, Vera não conseguia (ou não queria) perceber o desenvolvimento de Núbia. E um pouco antes nesta conversa, quando pergunto porque a menina a incomoda, ela diz: '*Ela não responde às minhas expectativas, é avoada, conversa demais, brinca, é mentirosa*'. Quando digo que muitas outras crianças também são assim e pergunto porque esta menina a

⁴⁷ Logo na primeira avaliação que realizei com a turma, Núbia escreveu: APTADO (para apontador), CADENO (para caderno), CANETA (para caneta), LAP (para lápis) e GI (para giz).

incomoda em especial, Vera conclui: ‘Eu já tentei tanto com ela no começo do ano, alisei, agradei, disse que queria que o caderno dela fosse bonito como ela...eu cansei!’ (Diário de campo: EUC, 6º dia).

A “profecia auto realizadora”, como indicado, atua exatamente na relação entre as expectativas do professor e o desenvolvimento ou aprendizagem do estudante. Algumas conclusões da pesquisa de Rosental & Jacobson (1981, p.274) indicam que

Quando as crianças de quem não se espera um desenvolvimento intelectual contrariam tal expectativa, esse desenvolvimento parece vir acompanhado de comportamentos indesejáveis ou, no mínimo, os professores atribuem tais características indesejáveis à criança. Quando uma criança demonstra que progrediu intelectualmente, é melhor para sua vitalidade intelectual (real ou percebida) e para sua saúde mental (real ou percebida) que o professor esteja esperando esse progresso intelectual. Tudo indica que o desenvolvimento intelectual não previsto pode ser desastroso.

Núbia parecia ‘desmentir’ uma profecia de Vera. Por isso a professora manifestava tanto descontentamento com a menina, que foi indicada por Vera como apresentando problemas familiares e de saúde. Como poderia aprender assim? Como podia saber ler e escrever e ter um vocabulário ‘rebuscado’, sendo ‘avoada, conversando demais, brincando, sendo mentirosa’?

Outra criança que ‘desmentia’ uma profecia de Vera era Gustavo. Gustavo era de classe média, sua mãe comprara uma lousa para fazer as tarefas com ele, era filho único, recebia muito cuidado da família e...contrariando as previsões de Vera, não aprendia no ritmo da turma. O menino era, assim como Núbia, alvo de críticas duras, exposições e, de acordo com o que conta a professora, chegava a chorar e se esconder debaixo da carteira quando ela fazia o que chamava de ‘sessões de tortura’.

No excerto da 5ª sessão de entrevistas - destacado anteriormente - Vera afirma: ‘Aí eu resolvi abaixar a guarda pra ver o que ia dar’. Parece que a professora resolveu ver as crianças como elas são, sem suas expectativas e sem profecias. E é importante destacar que Vera mudou seu relacionamento com Gustavo e com Núbia a partir desta nova forma de olhá-los. Quando ela faz o exercício de colocar-se no lugar deles e resolve ‘baixar a guarda’, como ela diz, sua interação com as crianças fica menos ríspida e negativa.

Outro ponto que merece destaque no trabalho de Vera refere-se à forma pela qual ela trabalhava a matemática com as crianças. Sempre buscando trazer atividades relacionadas

com situações problema, com a realidade das crianças e valorizando as diferentes formas de chegar a um resultado. As situações abaixo demonstram tais preocupações:

Situação 1: Vera entregou uma folhinha mimeografada com quatro barras numeradas até 28 e embaixo de cada uma delas estava escrito: TV, RÁDIO, DVD e VÍDEO. Ela fez uma tabela na lousa e foi pedindo que as crianças que tinham cada eletrodoméstico levantassem a mão. A tabela ficou assim:

TV	26
RÁDIO	26
DVD	15
VÍDEO-GAME	20

No caso do vídeo-game, a professora havia escrito só vídeo e perguntou às crianças o que eles preferiam e eles optaram por vídeo-game. Depois, a professora explicou-lhes que era para eles olharem na tabela e pintarem no gráfico quantos quadradinhos eles utilizariam. E foi fazendo o primeiro com eles, para exemplo. As crianças terminaram de pintar os seus gráficos e Vera corrigiu com eles na lousa. Quando terminou a correção, perguntou quantos haviam acertado 11 alunos levantaram a mão. Ela fez a subtração com eles, dizendo em voz alta: ‘Se somos 31 crianças e 11 acertaram, quantos erraram?’. (Diário: ER, 3º dia).

Situação 2: Depois de passar uma lista de compras para as crianças, Vera os ensina a separá-las por categorias e monta com eles a tabela abaixo:

COMIDA	30
PRODUTO DE HIGIÊNE	6
PRODUTO DE LIMPEZA	5
OUTRAS COISAS	4

Vera explica o que é total dizendo que ‘é tudo, que é quando a gente conta tudo junto’. Ela pergunta: - ‘Se eu olhar na lista e perguntar quantas comidas têm, vocês sabem?’.

Crianças: - ‘Não!’.

Vera: - ‘E na tabela, dá para ver?’.

Crianças: - ‘Sim, 30’.

Vera: - ‘A tabela serve para organizar as coisas; fica mais fácil de ver as coisas. (...)E fala: - ‘Quando vocês terminarem façam essas duas perguntas que eu vou passar na lousa para vocês responderem’. Na lousa:

Na lista de compras há mais produtos do tipo _____

Quantos produtos do tipo comida tem a mais que os outros?

Rafaela vai à frente da sala contar para Vera como resolveu a segunda questão.

Vera explica para a turma como a menina chegou na resposta.

Na lousa:

o o o o o o o o

o o o o o o o o

o o o o o o o o

o o o o o o o o

o o o o o o o o

o o o o o o 30

15

Rafaela fala que contou até 15 no quadradinho com as 30 bolinhas e foi marcando as bolinhas que ela contou. Depois, contou as bolinhas que sobraram sem ela marcar. Vera faz a correção da conta e diz que seria uma outra forma de chegar ao resultado. (Diário: ER, 20º dia).

Situação 3: Vera distribuiu dinheiro de papel para as crianças. Ela pergunta como fazer um real com moedas e vai desenhando as idéias dos alunos na lousa, com moedinhas desenhadas com seu valor indicado dentro ela:

Glauber: - 'Duas de cinquenta!!!'.

E a professora desenha duas moedas de 50 centavos na lousa:

(50) (50)

Vera pergunta sobre outras formas.

Tais: - 'Nove de 10!!!'.

Vera desenha na lousa as moedas:

(10) (10) (10) (10) (10) (10) (10) (10) (10)

Vera conta com eles de 10 em 10 e pergunta quanto deu. As crianças respondem que 90. Ela pergunta o que precisa fazer.

Diogo: - 'Por mais dez!'.

E Vera conta novamente até um real. Ela pergunta de que outros jeitos podem fazer: - E as de 25? E a de 1 real? Essa ninguém falou, é minha! E desenha:

(1)

Vera: - 'E a de 25, quantas vão?'.

Luisa: - 'Cinco!!!'.

Giulia: - 'Aí dá 1 e 25!!!'.

Na lousa:

(25) (25) (25) (25) (25)

Vera faz a soma com eles e pergunta: 'Quanto deu?'.

Crç: - '1 e 25'.

Vera: - 'Deu um real?'.

Alguns dizem que sim e outros que não.

Vera: - 'Quanto passou?'.

Crç: - '25'.

Vera: - 'Quantas moedas eu preciso tirar?'.

Giulia: - '25'.

Vera: - 'Uma de 25, então eu só preciso de quatro...E agora, que outros jeitos tem? Se eu tiver uma de 50 só, como eu posso fazer 1 real?'.

E põe na lousa:

(50)

Diogo: - 'Cinco de 10'.

Vera desenha as cinco moedas de 10 centavos na lousa e faz a soma verbalmente com eles.

Vera: - 'E com as de 5 centavos, que a gente ainda não usou?'. E desenha:

(5) (5)

Diogo: - 'Duas de 50'.

Giulia: - 'Aí vai dar um e ...'

Ticiane: - '5 + 5 dá 10'.

Giulia: - 'Dá 1 e 10'.

Vera: - 'E se eu quiser por duas de 25?'. E desenha:

(5) (5) (25) (25)

Vera: - 'E agora? 25 + 25 dá 50. 5 + 5 dá 10. 50 + 10 dá 60...e para chegar a um real?'. E vai colocando moedas de 10 em 10. Depois soma com eles e começa a propor trocas de moedas: - 'E se eu tirar as duas de 25? O que eu faço para dar um real? Se eu colocar uma de 50, dá?'.

Algumas crianças dizem que sim, outras que não. Ela soma com eles e diz: - 'Agora, quando vocês vierem me pedir para contar as moedinhas para ir à cantina, eu vou dizer pra vocês contarem. E Vera ainda monta possibilidades para 10 reais, 50 reais e 100 reais. (Diário: ER, 22º dia).

Situação 4: Vera entrega uma folhinha com uma tabelinha com o nome de três pessoas (duas crianças da turma e ela mesma) com seus respectivos pesos.

Criança	Peso Kg
Ricardo	30
Davi	34
Vera	68

Na folhinha há uma série de perguntas, como:

Quem é mais pesado?

Quem é mais leve?

Quanto Vera pesa a mais que Davi?

Quanto pesam os dois meninos juntos?

Quanto pesam todos eles juntos?

Quanto você pesa?

Quanto pesam você e Ricardo? (Diário: EUC, 10º dia).

Situação 5: A professora separa grupos de 5 alunos e escreve na lousa:

Medidas

Separe as embalagens medidas em KG e G das medidas em L e ML.

Produto	Peso
---------	------

Ela pega uma caixa de cima do armário e coloca sobre uma carteira no meio da sala. Nesta caixa estão as embalagens que as crianças trouxeram. A professora diz que vai retomar a explicação que deu outro dia sobre como medir as coisas. Fala do quilograma e do litro. Agradece pelos que trouxeram copo de medida e copinho de remédio e retoma com eles a questão da balança para medir peso e o litro para medir líquidos. Depois da explicação, a professora diz que vai distribuir um pouco de embalagens para cada grupo e vai pegando na caixa.

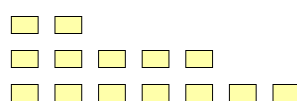
Vera fala para eles separarem as embalagens em kilo e litro. Explica que eles devem colocar as embalagens em ordem crescente. Pergunta o que é crescente. Rafaela diz que é do grande para o pequeno. Vera a corrige, dizendo que vem de crescer, é do pequeno para o grande. Ela diz que não é para escrever, que é

para separar as embalagens em kilo e litro, não é agora que eles vão escrever. (Diário: EUC, 12º dia).

Situação 6: Vera entrega uma folhinha com problemas para cada aluno, sentado com uma dupla. Ela organiza as carteiras das crianças: diz para guardarem tudo, deixarem os cadernos fechados e trabalharem somente com o material dourado. Ela distribui o material dourado para as duplas. Antes de começar os problemas, pede para eles pegarem uma série de numerais: 7, 13, 17, 39, 41. E explica a troca de quadradinhos por barrinhas (...). Lê o primeiro com eles:

1. Roberto viu no zoológico 2 onças, 5 pássaros e 7 cobras. Quantos animais Roberto viu?

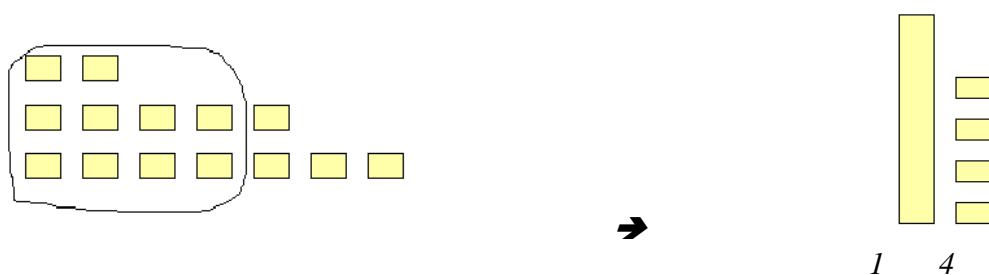
Ela faz na lousa com ele:



Ela pergunta como eles escrevem o 14. As crianças respondem que com o 1 e o 4. Ela põe na lousa:

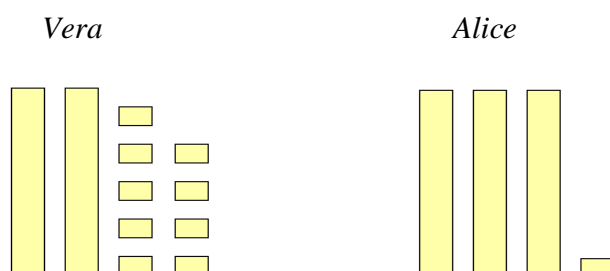
D	U
1	4

Pergunta a eles de onde saiu o 1 do 14. Pietra diz que juntou 1 barra. Vera diz que juntou dez quadradinhos e trocou por uma barra. Ela circula na lousa 10 quadradinhos e troca por uma barra:



Vera lê o segundo problema:

2. Para o passeio foram 29 alunos da professora Vera e 31 da professora Alice. Quantos alunos foram ao passeio?



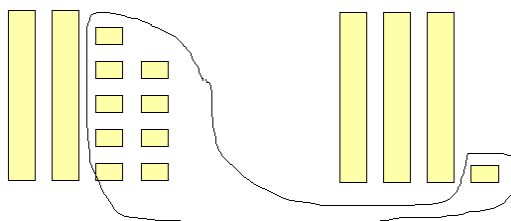
A professora faz com eles a conta na lousa:

$$\begin{array}{r} D \quad U \\ 2 \quad 9 \\ + 3 \quad 1 \\ \hline 6 \quad 0 \end{array}$$

Vera conta com eles as barrinhas do material dourado de dez em dez até juntar 50. Depois pergunta como faz o 6 do sessenta. Ninguém responde. Ela diz: - 'Quando forma uma barra?'

Íris: - 'Quando junta 10'.

A professora conta com eles os quadradinhos das duas professoras e eles juntam 10. Ela pergunta o que precisa fazer. Eles respondem: trocar por uma barrinha. Ela desenha na lousa:



(Diário: EUC, 13º dia).

Cabe destacar que a turma fez um passeio ao parque ecológico e que os problemas envolviam situações que as crianças vivenciaram, bem como traziam seus nomes, da sua professora ou de outra professora da escola.

Situação 7: Vera desenha na lousa um relógio. Ela pega o relógio da classe que fica pendurado na parede e dá na mão da primeira criança da primeira fileira para que passe de mão em mão para eles verem.(...) Ela pergunta a eles se sempre existiram os relógios como a gente conhece hoje. Eduardo fala dos relógios que tem uma coisa que fica balançando. Vera explica que este relógio se chama cuco e o que balança é um pêndulo, porque ele funciona a corda. Amanda fala do relógio do celular. Vera explica que está falando de um tempo em que não existia nem relógio, nem celular, nem computador, nem carro etc. Júlio fala de um relógio de pedra. Leandro diz alguma coisa sobre sombra. Vera cita os diferentes relógios e mostra desenhos e figuras de um relógio do sol, que tem a ver tanto com o que Júlio quanto com o que Leandro falou. A professora explica como funciona um relógio de sombra fazendo na frente da sala, como se estivesse na quadra, os lugares onde o sol nasce e como ficaria sua sombra nos diferentes espaços de tempo de um dia. Ela diz: - 'Se eu ficar o dia inteiro na quadra, o sol nasce aqui (e mostra seu lado direito) e a minha sombra vai estar lá (mostra seu lado esquerdo), porque o sol bate aqui e a sombra vai lá. Ao meio dia o sol vai andando e vai bater aqui (mostra o alto de sua cabeça) e quase não vai ter sombra. A tarde, ele vai vindo para cá (mostra seu lado esquerdo) e a sombra vai para lá (mostra seu lado direito). Vamos

para o intervalo. Na volta ela explica o relógio d'água e a ampulheta e, depois, pergunta: - 'Como relacionamos as horas com o nosso dia?'. E começa a fazer uma série de perguntas: - 'Tem hora pra ir à escola? Tem hora pra dormir? Tem hora pra acordar? Ou a mãe deixa dormir até a hora que quer? Tem hora pra brincar? Tem hora pro recreio? Tem hora pra TV?'. As perguntas são sempre seguidas de respostas positivas e negativas das crianças. Roberto fala dos Power Rangers. Vera pergunta: - 'Passa todo dia na mesma hora?'. E ele responde que sim. Ela pergunta: - 'E vocês olham no relógio para fazer estas coisas ou é por causa do hábito?'. (...) Ela pede para eles abrirem o livro de matemática e observa com eles a rotina de um menino. Ela vai olhando a rotina no livro, marcando as horas indicadas no relógio de ponteiros que ela desenhou na lousa e perguntando sobre a rotina das crianças, que participam bastante. (Diário: EUC, 18º dia).

O trabalho de Vera com a matemática nos mostra uma preocupação da professora tanto em envolver as crianças nas atividades quanto com a valorização das diferentes formas de resolver determinada situação.

Ao valorizar a forma pela qual cada criança chegava num resultado (contando nos dedos, fazendo risquinhos no caderno, com o material dourado, fazendo a continha etc), Vera lhes mostrava que todas as formas de resolução eram válidas, que elas podiam tentar e 'experimentar' a matemática e que a maneira de pensar do colega podia ser diferente da minha, mas também era válida e importante.

Embora Vera também se preocupasse em ler duas ou três versões de uma mesma história infantil para as crianças, sempre conversando com elas sobre as diferentes maneiras de se contar uma mesma estória ou descrever uma situação, era no trabalho com a matemática que esta sua preocupação era mais evidente.

O trabalho com os conteúdos de Estudos Sociais e Ciências envolveram temáticas que a professora Vera utilizou para discutir algumas questões relacionadas com a diversidade e a diferença e com a pobreza.

Na escola rural, ao discutir as casas diferentes, a rua e a higiene, Vera conversou com as crianças sobre as diferentes ruas, as diferentes casas e a relação destas diferenças com o poder aquisitivo das pessoas, como mostram as situações abaixo:

Situação 1: *Vera conversava com eles sobre as casas diferentes e mostrava algumas fotos de casas diferentes. Perguntava como elas eram, quem vivia em cada casa e o que era uma favela. Falou da limpeza da casa, que uma casa rica pode ser suja e que uma casa pobre pode ser limpa.*

Luís responde que na favela vivem os ladrões. Ela diz que já conversou com eles sobre rico e pobre e diz que tem muita gente rica que rouba gente pobre. E falou que tem ladrão em todo lugar, no centro da cidade também. Depois da conversa, Vera pediu para as crianças copiarem o texto da lousa.

Geografia e História

As casas são diferentes, tem cuidados diferentes e também oferecem condições de vida diferentes.

Se as casas são construídas em bairros pobres, como as favelas, não têm água tratada, o esgoto corre por cima das ruas, facilitando a transmissão de doenças pelos micróbios que estão na água suja e contaminada.

Por isso, além da higiene da casa, é preciso ferver, colocar cloro e filtrar a água.

Tarefa

Escreva como é a sua casa, como ela recebe a água, o que vocês fazem com o lixo. Depois, faça um desenho da sua casa como se você estivesse num avião. (Trecho do diário de campo: ER, 7º dia).

Situação 2: *Vera vai lendo o livro e mostrando fotos de ruas, casas, pessoas e carros de ontem (1902) e hoje. As crianças conversam e brincam com suas duplas. Vera mostra as fotos novamente e pergunta o que tem de diferente. As crianças respondem e ela pergunta: - ‘Porque a rua mudou?’.*

Yan: - ‘Porque aquela era feia’.

Vera: - ‘É feia ou é diferente? Mudou porque as pessoas precisavam passar para ir trabalhar, precisavam construir casas e lojas e fazer compras. Elas mudaram a rua para poder se locomover’.

Diogo: - ‘Nessa época as pessoas usavam chapéu para mostrar educação’.

Vera: - ‘Mais ou menos Diogo, porque só usava chapéu quem tinha dinheiro para comprar, então o chapéu mostrava mais quem era rico e quem era pobre’.

Dá bronca na turma por causa das conversas entre eles: - ‘Eu já conversei com vocês que quando for aula de ciências e geografia tem que conversar comigo, contar aos amigos o que sabe...e não ficar batendo papo com o colega do lado ou rabiscando as carteiras e nem sabe do que estamos falando’.

Vera: - ‘Porque as ruas mudaram? Porque tem mais pessoas, mais carros, ônibus...quando as pessoas vão chegando, tem que mudar. E onde não mudou ainda, onde ainda é de terra?’.

Glauber: - ‘Na favela’.

Vera: - ‘Porque na favela é de terra?’.

Diogo: - ‘Porque eles são pobres e não tem dinheiro para cimentar’.

Vera: - ‘Mas é quem mora que asfalta?’.

As crianças respondem que não, que é o prefeito.

Glauber diz que lá é de terra porque lá só tem ladrão.

Vera diz que já conversaram sobre isso e continua: ‘É porque a favela fica longe do centro. Quem não tem dinheiro, não consegue morar na cidade, então mora na favela’. (Trecho do diário de campo: ER, 14º dia)

Na escola urbana, Vera trabalhou com as coisas boas que havia em ser menino e ser menina. Embora seja necessário trabalhar com tais conteúdos com as crianças (a diferença, sobretudo, de classe social, de gênero, de cor etc) o fato de o enfoque da professora ser quase que pontual parecia comprometer o resultado do trabalho, já que Glauber continuava insistindo que na favela só havia ladrões. No caso da escola urbana central, apenas discutir com as crianças os padrões ‘do que é’ e ‘do que pode fazer’ um menino e uma menina não surtia o efeito desejado, uma vez que alguns meninos apresentavam comportamentos sexistas e machistas; como será evidenciado no capítulo 5, as atitudes e falas da professora ensinavam mais que qualquer atividade ou componente curricular.

No item abaixo apresentamos a concepção de aluno que delimitava as práticas e interações da professora Vera.

4.2. A concepção de aluno

Tanto em seu primeiro ano de exercício no magistério, quanto no segundo, Vera explicitava (nas entrevistas e nas conversas em sala de aula) uma afinidade com alguns alunos, enquanto manifestava repulsa por outros. Quando definiu o professor ideal, Vera deu indícios desta forma de interação com as crianças:

***Vera:** Eu acho que se eu conseguisse observar de perto todas as crianças eu seria uma professora ideal.*

***Ths:** Em que sentido observar de perto?*

***Vera:** Observar, acompanhar, passar perto, ajudar...com todos. Que eu sei que eu não faço.*

***Ths:** Com alguns você acha que você faz?*

***Vera:** Eu acho que com alguns eu faço. E não são os melhores alunos para mim, mas são aqueles que eu tenho mais afinidade. Porque tem uns alunos que eu realmente não gosto e que eu não chego perto... (Trecho da 1ª sessão de entrevista).*

A palavra afinidade, citada no trecho acima pela professora, nos deixou interessadas em compreender quais eram os critérios para ‘atender integralmente’ este ou aquele aluno ou aluna. Por isso, na segunda sessão de entrevistas, retomei este assunto:

***Ths:** Você falou também que tem algumas crianças que você atende integralmente, e que tem outras que você deixa a desejar. Qual que seria o parâmetro? Quando você pensa nas crianças que você atende integralmente, porque você as atende?*

Vera: *Porque eu consigo fazer ela aprender aquilo que eu estou ensinando e porque eu converso.*

Ths: *Tem crianças que você não conversa?*

Vera: *Tem*

Ths: *Por quê?*

Vera: *(risos) Ai. Porque não corresponde às minhas expectativas...eu quero que a criança aprenda, eu quero que ela acompanhe e eu sei que ela sozinha não tem capacidade, só que eu também...por isso que eu não sou a professora ideal, porque se eu fosse eu ia conseguir conversar com essas crianças, atendê-las, ensiná-las...e como elas não correspondem àquilo que eu quero, eu fico com raiva. (Choro). (Trecho da 2ª sessão de entrevista).*

A “Profecia auto-realizadora” (Rosenthal & Jacobson, 1981) é percebida de forma clara neste trecho. A professora interage melhor (atende, ensina e conversa) com as crianças que respondem às suas expectativas e, se espera que elas aprendam, acaba construindo relações positivas, encorajadoras e, portanto, mais propícias à aprendizagem...e a profecia se confirma. Ela chega a dizer que não consegue ensinar as crianças que não respondem às suas expectativas.

A questão das expectativas foi enfocada outras vezes. Na segunda sessão de entrevista, questionei-a, mais uma vez, sobre suas expectativas:

Ths: *Você falou do estudante ideal, que é aquele que responde às suas expectativas. Eu queria saber quais são as suas expectativas?*

Vera: *Que ele saiba sempre mais do que eu posso ensinar a ele. Porque o que eu posso ensinar a ele é limitado ao que eu já conheço (...) Então, aquele aluno que responde ao que eu quero, excelente. Aquele que responde com outros conhecimentos mais, que fala coisas, que dá pra perceber que ele sabe, melhor (...)eu quero que ele aprenda alguma coisa, que desperte a vontade de aprender outras coisas que eu não consigo ensinar, que eu não posso ensinar...aluno interessado. (Trecho da 2ª sessão de entrevista).*

Ao questioná-la sobre como despertar tal interesse nos alunos, já que ela mesma indicava que era algo além do que ela conseguiria ensinar, Vera disse:

Eu acho que o que as outras pessoas podem oferecer...da família, da rua, o que eles podem aprender com o convívio com outros...em outros lugares...criança que participa de projeto, aprende com outras pessoas, não só comigo. Ou que aprende na igreja, nem que seja a vontade de ler a bíblia, mas que saiba...que alguém consiga despertar na criança algum interesse pra ela saber mais, para ela querer aprender mais coisa...com a televisão, com a música...

As falas da professora indicam o aluno ideal como aquele que, para ela:

* sabe fazer tudo o que eu peço; acompanha; tudo o que eu pedir ele consegue fazer; anda junto com os outros; não dá trabalho;

- * sua família o ajuda em casa; pergunta o que fez na escola; participa da vida escolar;
- * tem acesso a ‘bens culturais’; aprende com o convívio em outros lugares;
- * fala coisas, demonstra outros conhecimentos; dá para perceber que ele sabe; esforça-se;

Uma pesquisa realizada por Mazzotti (2006) acerca das representações de professoras de escolas públicas de ensino fundamental do Rio de Janeiro nos apresenta dados próximos aos indicados por Vera. Na referida pesquisa, as professoras foram convidadas a participar de uma associação livre⁴⁸ a partir de duas expressões dadas pela pesquisadora: ‘aluno ideal’ e ‘aluno de escola pública’. A pesquisadora constatou que o aluno ideal era, segundo as professoras: interessado, participativo, apoiado pela família, assíduo, com um objetivo e com base de conhecimento (adquirido antes ou fora da escola). Já o aluno da escola pública era: sem apoio da família, pobre, carente de afeto, desinteressado, enfrenta muitas dificuldades e sem base de conhecimento.

As falas de Vera indicam claramente que a professora idealizava seus alunos e alunas. Suas expectativas eram construídas com base neste ‘ALUNO IDEAL’. E, como ela mesma dizia, suas interações com as crianças também, já que estas eram delimitadas pela resposta às suas expectativas. Como a própria professora destacou, ela esperava mais de seus alunos e alunas da escola urbana central por acreditar que as melhores condições econômicas pudessem lhes permitir melhor desempenho na escola. A questão de gênero também perpassava o bom aluno, como será explicitado no capítulo 5. Porém, cabe adiantar que, embora Vera parecesse não perceber, idealizava o bom aluno como tendo características mais próximas de um modelo masculino. A participação da família era muito valorizada pela professora; ela acreditava que as crianças cujas famílias as ajudavam e lhes possibilitavam acesso a outros bens culturais aprenderiam mais rápido ou mais.

Essa idealização causava alguns problemas, como por exemplo, na escola urbana central, o que ocorria com Gustavo. Gustavo era um menino advertido várias vezes pela professora, a ponto de ela mesma incomodar-se com a forma pela qual interagira com o menino. Ele era branco, de cabelos castanhos e encaracolados e demonstrava, pelas roupas, materiais e eletrodomésticos que dizia possuir em casa, ter um poder aquisitivo melhor que

⁴⁸ Na associação livre (que eu e a professora Vera chamamos de ‘ping-pong’ nesta pesquisa), o pesquisador fala uma palavra ou expressão e o entrevistado responde com a primeira palavra ou idéia que lhe veio à mente.

o da maioria dos colegas da turma. Filho único, ficava longe de seu pai a semana toda porque ele trabalhava em outra cidade. Sua mãe, segundo Vera, muito participativa e cuidadosa com o menino, como já destacado, havia comprado uma lousa e ‘passava tarefas’ para ele no período da manhã, além de acompanhá-lo nas lições de casa.

De acordo com Vera, a professora do reforço havia dito que Gustavo tinha problema mental e que sua mãe devia procurar uma psicóloga, algo de que ela discordava. Ela frequentemente indicava-o como uma preocupação (*‘O que vou fazer com o Gustavo?’*); via-o como *‘diferente porque não consegue acompanhar o ritmo dos outros’*, e era, segundo ela, *‘um aluno que sabe e não faz’*.

Gustavo era um caso em que a participação da família como premissa para o sucesso escolar caía por terra. Assim, como explicar o tal ‘atraso’ do menino com relação à turma? Gustavo parecia desmentir uma profecia de sucesso. Vera cobrava-o de forma mais contundente do que fazia com Roberto ou Luciano, alunos que estavam mais iniciantes do que Gustavo no processo de alfabetização, mas não contavam com o apoio da família. Mas, diferentemente do que ocorria com algumas meninas, suas cobranças não o desrespeitavam, ela sempre que podia trabalhava individualmente com ele e sempre se comunicava com a mãe do menino, por meio da agenda. Ela também o ajudava com frequência quando ele se atrasava, copiando parte das tarefas da lousa para ele ou pedindo que Ricardo o fizesse.

No décimo nono dia de observação, conversamos sobre algumas discussões suscitadas por um texto⁴⁹ da disciplina que cursávamos juntas. Tal texto refere-se aos dados de parte de uma pesquisa realizada numa escola do interior paulista que envolveu a reflexão na ação pedagógica. A pedido das professoras participantes da pesquisa, o grupo de pesquisadoras focou, em um momento do trabalho, a atuação docente frente aos alunos indicados como ‘com problemas’. O texto apresenta as concepções sobre os ‘problemas de aprendizagem’, que se referem, sobretudo, às crianças que apresentam dificuldades *‘referentes à compreensão/realização de tarefas, a assimilação/retenção de conteúdos e ao alcance dos objetivos propostos’*. Tais crianças manifestariam, segundo as professoras, *‘comportamentos associados a desinteresse, indisciplina, lentidão, apatia, alheamento, desmotivação, insegurança’*.

Vera iniciou nossa conversa dizendo que estava lendo o texto (acima indicado) e que ficou anotando o nome de várias crianças nas suas margens, Gustavo era um deles, ao lado

⁴⁹ LIMA, Emília F. de *et al.* **Concepções de professoras das séries iniciais do ensino fundamental sobre ‘problemas de aprendizagem’.**

de algumas explicações dadas pelas professoras para os ‘problemas de aprendizagem’ de seus alunos e alunas, que não eram o espelho do ‘aluno ideal’. Vera comentou que muitas vezes sabia que não era bem ‘daquele jeito’ (culpabilização da criança ou da sua família), mas que ela mesma chegava a pensar desta forma em algumas situações.

Na última sessão de entrevista, ao me perguntar sobre o que eu via de suas práticas e que ela poderia não ver, conversamos sobre o ‘aluno ideal’ e ela falou sobre seu imenso desejo de fazer seus alunos e alunas aprenderem:

***Ths:** Eu acho que o que faz você cair várias vezes em armadilha é essa questão do normal. Você tem um padrão do normal, do aluno normal. E aquele aluno que não se aproxima desse normal, ele sofre algumas coisas, como o Roberto, a Núbia, a Juliana...por conta desse seu padrão normal. Quando se aproxima tudo bem, mas...o Ricardo e o Davi eles não são exatamente⁵⁰, mas eles têm uma relação afetiva com você, na comunicação. Agora, tem outras crianças que não se aproximam e que também não tem essa relação afetiva. Por exemplo, a Núbia, a Juliana...Você me falou uma vez que a Juliana não fala com você. Como que a gente aprende, como que a gente ensina sem comunicação? A gente é social, a gente aprende na relação com o outro. Mas eu acho que a maioria das armadilhas em que você cai tem a ver com esse padrão, que é o seu aluno ideal. É um aluno muito fixo, muito fechadinho. Você vê a diferença, mas é sempre em comparação a esse aluno ideal.*

***Vera:** É que eu não vejo os meus alunos como alunos, eu vejo meus alunos comparando com o que eu queria que eles fossem.*

Nesta fala, Vera explicita claramente que idealiza seus alunos e alunas, vendo-os como ela gostaria que eles fossem. Um pouco adiante nesta entrevista, ela explicita uma das possíveis razões dessa idealização de seus alunos: ‘Porque eu acho que a minha vontade de ver o desenvolvimento delas é tanta, queria que isso acontecesse na minha mão’.

Ao falar sobre estar mais estressada e ter menos paciência com as crianças na escola urbana, Vera dá outros indícios que podem estar relacionados com esta forma de ela ver seus alunos e alunas:

Eu acho que a minha cobrança com eles... Eu quero que eles sejam cada vez mais rápidos, cada vez mais...fazer as coisas sozinhos...cada vez mais e mais e mais. Porque eu quero chegar no fim do ano, eu falar e todo mundo fazer, sabe? Eu conseguir fazer com que essas crianças aprendessem a fazer sozinhas e aprendessem a fazer (fala a frase toda pausadamente). O que não existia no ano passado, não tinha isso (na escola rural). Eu não pensava assim. Então,

⁵⁰ Embora valorizasse Ricardo, Luan e Davi constantemente em sala de aula, é Leandro que a professora indica como o ‘seu padrão’. Ela explicita que ‘O Leandro é mais quietinho, é mais na dele e os outros dois são mais comunicativos. Mas isso não quer dizer que a comunicação faça deles melhor do que o outro’ (Trecho da quinta sessão de entrevista).

qualquer coisa que qualquer criança faça basta para eu falar: ‘Chega! Aqui você não pode fazer isso. Aqui você tem que fazer isso por causa disso e por causa daquilo. Porque no ano que vem você vai ter que fazer diferente. No ano que vem eu quero que você seja considerado um ótimo aluno e não um aluno fraco, e não um aluno ruim. Eu não quero que olhem para você e falem que você foi aluno da Professora Vera, que você foi aluno da Primeira X....que você é isso...prove que você não é’.

Neste ponto podemos perceber como as dificuldades enfrentadas pela professora no seu início de carreira pareciam influenciar a forma pela qual ela construía sua interação com as crianças. As relações mais ríspidas e, de certo modo, desrespeitosas com as crianças na escola urbana central e o estresse constante da professora indicam que fatores como: o fato de estar com a turma com mais dificuldades; a cobrança ser maior, até por ser vista como uma das melhores escolas da cidade e por contar com uma Direção que iniciara o trabalho naquele ano; e o corpo docente ser mais velho (em idade e em tempo de escola), experiente e com práticas conteudistas e baseadas na repetição, adentravam a sala de aula. Somado a isso, Vera era desvalorizada, como ela diz: *‘Aqui eu sou menina, eu sou menininha!(...)Então, eu não sei nada, não sei dar aula, eu não entendo de família, eu não entendo de criança, eu não entendo de porcaria nenhuma’.* (Trecho da 2ª sessão de entrevista).

Ao falar sobre o que a afastaria do professor intermulticultural, Vera menciona o que ela chama de *‘sessões de humilhação’*: *‘Os castigos; essas sessões de humilhação, eu acho que a minha preocupação às vezes com o conteúdo’.* (Trecho da 5ª sessão de entrevista).

Mas a professora se colocava no lugar das crianças ao dizer que *‘não gostaria de ser tratada assim’*. E continua:

Não gostaria! E quando eu faço, faço, não me arrependo, mas depois penso sobre isso muito: ‘Meu Deus, porque que eu torturo meus alunos, porque que eu fico falando coisas? E me incomodo, mas eu faço de novo. Porque eu acho que a minha vontade de ver que essas crianças...de ver o desenvolvimento delas é tanta, queria que isso acontecesse na minha mão, que eu acabo fazendo horrores com elas. Eu acho que elas vão marcar, é claro que vão guardar essas coisas, mas eu me perturbo com isso, eu não faço e ‘não estou nem aí’. (Trecho da 5ª sessão de entrevista).

E acrescenta, sobre o professor intermulticultural:

Eu desisto fácil das coisas e eu acho que um professor assim ele precisa estar a todo tempo botando a cara pra bater, enfrentando, estudando e eu não sei se eu tenho esta disposição (...) Eu me revolto, eu choro, eu falo mal, eu me posiciono contra, mas eu aceito. Eu acho que eu precisava enfrentar mais. Mesmo sabendo que pode ter

conseqüências, que não vai ser agradável, que isso pode causar atrito.(Trecho da 5ª sessão de entrevista).

McLaren (1997, p.212) argumenta que uma das perguntas principais de uma pedagogia crítica seria:

Com que frequência os professores questionam práticas escolares, tais como encaminhamento seletivo, agrupamento por habilidades, avaliação competitiva, métodos pedagógicos centrados em professores e o uso de recompensas e castigos, como mecanismos de controle?

E Vera ainda não havia ‘sido engolida pelo sistema’; algo que a distanciava das professoras entrevistadas por Mazzotti (2006). Possivelmente por ser iniciante (as professoras da referida pesquisa tinham, todas, mais de 4 anos de docência), Vera olhava as dificuldades de aprendizagens de seus alunos como passíveis de resolução e colocava-se numa posição de quem era responsável por resolver tais problemas, chegando a me perguntar algumas vezes se eu achava que esta ou aquela criança não aprendia por causa dela.

Algumas das falas destacadas nas entrevistas indicam que ela se questionava e, mais ainda, sofria quando se percebia caindo numa *armadilha ideológica*. Vera questionava a organização das turmas na escola urbana central; valorizava o trabalho em grupo, ao invés de um ensino centrado no professor, e colocava as crianças na posição de ensinar e aprender mutuamente; sofria com os castigos, que ela chamava de sessões de tortura, respeitava as diferenças de ritmo de aprendizagem das crianças e, com raras exceções, valorizava o que elas já sabiam sobre leitura e escrita.

McLaren (2000) ressalta que ‘*o teatro da agência é a possibilidade*’. E no que diz respeito às diferenças de aprendizagens de seus alunos e alunas, a professora Vera construía importantes possibilidades de ação, partindo do pressuposto de que, como ela dizia, ‘*todos os meus alunos podem aprender e podem ser bons! Eu acho que todos os meus alunos podem ser bons*’ (Trecho 5ª sessão de entrevista).

No capítulo seguinte apresentaremos os dados sobre a interação da professora com seus aluno e alunas.

Capítulo 5 – AS ARMADILHAS IDEOLÓGICAS E A INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

Partindo da ACIEPE, primeira parte deste trabalho e que promoveu uma aproximação da temática, alguns trechos do diário de campo podem indicar a forma pela qual a professora Vera participou do curso e das discussões sobre as *armadilhas ideológicas*.

Em: Então, a reflexão serve para nos perguntarmos: “O que eu fiz?”, “Para que eu fiz?”, “Para quem eu fiz?”, “O que será que eu produzi com isso?”. Quando consigo perceber, eu já desocultei o currículo oculto e na próxima vez, provavelmente (ou não) eu não caia de novo. A situação de ensino é incerta e urgente. Aciono o que vem na hora e depois eu penso: o que fiz, como fiz, o que será que produziu no meu aluno? Podemos perceber a armadilha em que caímos, refletir é importante, mas nada garante 100% que não voltemos a cair nesta e em outras. Na hora H colocamos em jogo o que temos de mais arraigado (...) E será que um dia a gente vai deixar de cair numa armadilha ideológica?

Vera: Não, porque nós não agimos cegamente...

Em: E quando a gente cai? Não agimos cegamente porque nos produzimos nesse meio, é como se estivesse instalado em nós. Nossas experiências, educação familiar, em grande parte nos constitui, há muito disso tudo arraigado na nossa identidade. Pode haver disposição em agir na contracorrente do que a sociedade impõe e disposição é diferente de conseguir(...) Vivemos num sistema, numa sociedade e numa instituição...

Vera: E que tem olhos em você...

Em: E por mais autonomia que o professor tenha, se não trabalharmos a cabeça dos gestores, os professores, muitas vezes, irão encontrar barreiras.

Vera: A gente sabe o que é a armadilha só que a gente consensuou com isso. (Trecho do diário de campo da ACIEPE – 4º encontro).

Em outro encontro, foi projetada uma imagem⁵¹ para que todos a observassem. Após algum tempo, foi solicitado que escrevessem o que sentiram ao ver a imagem e, também, o que os levou a sentir, além de mencionarem se a foto se referia a um menino ou menina. Estas questões foram socializadas. Nessa atividade Vera disse: *‘Trata-se de uma menina maltratada principalmente por causa dos olhos, as olheiras, o roxo...e quando a gente pensa nisso, logo pensa em pessoas pobres, acho que ela é pobre’* (Trecho do diário de campo da ACIEPE – 7º encontro). Neste trecho cabe ressaltar a relação estabelecida pela professora entre a ‘menina maltratada’ e a pobreza.

⁵¹ Imagem em anexo – anexo 11.

Depois de todos apresentarem suas percepções, discutimos que foi possível perceber como a impressão que cada um teve demonstrava alguns aspectos sobre o que nos levava a traduzir o olhar. O objetivo da atividade era justamente este, demonstrar como nossas vivências e aprendizagens passam a compor nosso referencial de observação e de análise do mundo.

A seguir, a razão pela qual trabalhamos tal imagem foi revelada: a idéia de uma mão estrangulando a criança. As pessoas tentaram perceber, algumas o fizeram rapidamente, outras tiveram mais dificuldade. E Vera parecia reagir: *‘Eu vi a mão. Mas, mesmo assim, não consigo ver o rosto desesperado de alguém que está sendo estrangulado. Essa foto foi feita com essa intenção apresentada?’* (Trecho do diário de campo da ACIEPE – 7º encontro).

Neste mesmo encontro, mais adiante, ao relacionarmos a questão do olhar para o outro com os conceitos de igualdade, diferença e desigualdade, Vera se questionava:

Mas, eu ainda não consigo entender esse olhar. Todo mundo conseguiu notar o medo, a tristeza, mas eu ainda não consegui ver isso, mesmo depois de vocês terem mostrado a relação. Acho que é bem aí que o currículo oculto se encontra, a impossibilidade de ver, enquanto os outros conseguem visualizar, eu ainda não aceitei esse olhar. Embora eu tenha compreendido o olhar do outro, o meu olhar ainda continua igual (Trecho do diário de campo da ACIEPE – 7º encontro).

No décimo encontro, enquanto discutíamos uma das situações relatadas pelos participantes e que continha uma *armadilha ideológica*, Vera afirmou:

Fica aquela questão de ‘como não agir’, porém o problema é justamente o ‘como fazer’ para tentar não cair, porque é muito difícil não cair... o que a gente trabalha na ACIEPE abala as nossas concepções, mas o grande problema é o trabalho individual na escola! (Trecho do diário de campo da ACIEPE – 10º encontro).

Com relação às contribuições da ACIEPE, a professora escreveu:

Em primeiro lugar, melhorou meu entendimento quanto à necessidade de investigar significados quanto a raça, classe social, opção sexual e religiosa nas professoras em início de carreira e, em segundo, me ‘recordou’ e incentivou a recusar as armadilhas ideológicas das quais tenho conhecimento e em que ainda tropeço. (Avaliação escrita pela professora).

Por meio destes trechos do diário de campo da ACIEPE e da avaliação escrita por Vera, é possível perceber que ela se inquietava com as *armadilhas ideológicas* em que caía, parece que muitas das vezes até percebia que caía, já que ela dizia que ‘*não agimos cegamente*’, mas continuava ‘*tropeçando*’, como ela mesma declarou. Ao dizer que ‘*embora eu tenha compreendido o olhar do outro, o meu olhar ainda continua igual*’, ela nos dá um indício da dificuldade em mudar. E remete tal dificuldade ao trabalho individual na escola.

Nas entrevistas realizadas na escola urbana central, um ano depois do término da ACIEPE, as *armadilhas ideológicas* ainda se apresentavam como uma preocupação da professora. Ao analisar a ajuda que as famílias davam às crianças em casa, Vera falou:

Eu acho que os alunos que são mais pobres, não sei se porque a família se preocupa mais com o trabalho, com ganhar dinheiro - que eu acho que isso não é verdade...está vendo? Isso que eu acho que já é uma armadilha: eu julgo a família sendo que eu não conheço.(Trecho da 5ª sessão de entrevistas)

Vera destaca nesta fala uma atenção ao que ela identifica ser uma *armadilha ideológica* e esforça-se para assumir a postura indicada por Freire (1997, p.151) de um exercício contínuo de:

Uma desconfiança metódica que me defende de tornar-me absolutamente certo das certezas. Para me resguardar das artimanhas (armadilhas) da ideologia, não posso nem devo me fechar aos outros, nem tampouco me enclausurar no ciclo da minha verdade’.

A professora indica outras situações em que percebe ter caído nestas *armadilhas* e sente-se distante do professor tido por ela como ideal, justamente por ter essa consciência:

O dia em que eu falei pro Eduardo: ‘É claro que a sua mãe vai te mandar pra escola, ela não quer você em casa, você é um terror! Você acha que a sua mãe não vai querer mandar você pra cá?’. Então, eu estou falando coisas da família dele, da casa dele, coisas que eu nem conheço. Sabe aquela estória que a gente fala de interferir no meio familiar que não nos diz respeito?(...)Quando a Marcela teve aquelas manifestações sexuais dela aqui⁵²...eu não falei pra ela. Mas, sabe, de julgar o comportamento da mãe, julgar o que acontece sem conhecer. A mãe do Ygor, que eu fico com raiva da mãe, acabei ficando com raiva do Ygor e no caminho⁵³ várias vezes eu chamo a atenção dele e falo pra ele: ‘E pode falar pra sua mãe que você existe, viu?!? Como coisa que eu sei o

⁵² Marcela é uma garota que colocava as mãos nos genitais em sala de aula. Ela foi citada pela diretora logo em nossa primeira conversa.

⁵³ Como o trabalho da mãe do menino ficava no caminho da casa de Vera, ela o acompanhava até lá diariamente após as aulas. Vera comentou várias vezes que a mãe do menino não o ajudava nas tarefas e não acompanhava sua vida escolar.

que acontece na casa dele, que a mãe não dá atenção. Que eu acho que não dá mesmo, mas eu não devia ter falado estas coisas pro menino (...) A Núbia que eu chamo de lerda, a Juliana eu chamo de lerda. Eu acho que todas essas agressões às crianças, eu tenho consciência de que eu não deveria fazer, mas eu faço (grifo nosso).(Trecho da 5ª sessão de entrevistas)

Na mesma sessão de entrevista, a professora ampliou sua análise ao se colocar no lugar do outro e buscar compreender o conceito de alteridade:

Ths: *Por que você tem consciência de que não deveria fazer?*

Vera: *Porque eu não queria sofrer isso...e aí eu fico pensando: é nesse ponto que é a alteridade?*

Ths: *O conceito de alteridade tem a ver com o eu e o outro na relação. Como eu me conheço através do outro e como o outro se conhece através de mim? Então, quando você fala, por exemplo, pra Juliana: Você é lerda! O ser lerda vai entrar na constituição da identidade dela. Ela vai se construir; na cabecinha dela, entre todas as outras coisas que todo mundo fala, que a mãe dela deve falar que ela é linda, a avó dela fala que ela é cheirosa...tem o 'lerda' lá no meio. É assim que entra na constituição da identidade: como que eu sou um espelho pra você. Se alguém que é considerado a autoridade por você te diz que você é uma professora competente, você tende a se portar como uma professora competente porque o outro-autoridade te disse isso. (Trecho da 5ª sessão de entrevistas)*

Ela continua dizendo que 'não gostaria de ser tratada assim':

Não gostaria! E quando eu faço, faço, não me arrependo. Mas depois penso sobre isso muito: 'Meu Deus, por que eu torturo meus alunos? Por que eu fico falando coisas? E me incomodo, mas eu faço de novo (...)Eu acho que elas vão marcar, é claro que vão guardar essas coisas, mas eu me perturbo com isso, eu não faço e 'não estou nem aí'. (Trecho da 5ª sessão de entrevistas)

A professora, como indicado por suas falas, pelas crises de choro no decorrer da ACIEPE e por seu desejo de abandonar a sala de aula, demonstrava que se incomodava com suas atitudes que julgava 'incorretas'. E ela questionava-se: *Será que eu estou disposta a sofrer assim? Porque isso causa sofrimento, não causa? A gente saber que as coisas estão erradas, não querer que as coisas sejam do jeito que são*. (Trecho da 5ª sessão de entrevistas).

Sobre esse sofrimento, Perrenoud (2001, p.162) o analisa tomando o conceito de *habitus*, enquanto o 'conjunto de nossos esquemas de percepção, de avaliação, de pensamento e de ação'. O autor afirma que além de fornecer uma espécie de 'estrutura

estruturante' que nos capacita a responder à rotina e à urgência presentes na sala de aula, o *habitus* também seria responsável por nos resguardar, já que a tomada de consciência sobre toda nossa atuação em sala de aula '*traria à luz comportamentos e atitudes pouco defensáveis em relação ao que se pensa ou gostaria de ser*' (p.172).

Na ACIEPE e nas discussões do GEIFoP, utilizamos como metáfora para tal situação a seguinte poesia:

Os Cardeais (Délcio Tavares)

*Não chora, menina, não chora por que foram-se os cardeais
Se cantavam na prisão, campo a fora cantam mais
Tanta gente anda vagando sem saber onde pousar
Mas as aves só voando é que podem se encontrar*

*Você ainda não sabe o que cabe nesta paz
Quando a gente abre as asas, nunca mais, nunca mais*

*Era tão triste menina, não tinha aceno este cais
Na despedida eram dois, depois, depois serão mais
A gaiola abriu as asas, por que até a prisão se trai
E o campo se fez casa para o canto dos cardeais*

Pensamos a atenção à diversidade, à diferença e às *armadilhas ideológicas* como um abrir de asas; e quando a realidade começa a se descortinar, quando ficamos atentos às *armadilhas ideológicas*, 'nunca mais, nunca mais'. E isto traz consigo tanto o desejo de fazer aquilo em que acreditamos e da melhor forma possível, quanto o sofrimento de perceber-se fazendo coisas que não aprovamos no plano da consciência.

E Vera dizia sofrer por perceber as *armadilhas ideológicas* e por não 'estar despida de todo preconceito', como falou numa conversa na quinta sessão de entrevistas:

Vera: *Nossa, às vezes eu me pego tão preconceituosa! Tem uns pensamentos que eu penso dentro na minha cabeça e depois eu penso em seguida: 'Meu Deus! Como é que eu posso pensar essas coisas conhecendo já, discutindo tantas coisas que eu já discuti'. Eu acho que é isso que me falta, eu não estou ainda despida de todo preconceito. E eu acho que o professor intermulticultural tem que estar.*

Ths: *Mas e as armadilhas?*

Vera: *E as armadilhas?(...)Mas o professor intermulticultural ele sabe das armadilhas e ele vai fazer de tudo para não cair nelas...*

Ths: *Mas será que um dia a gente consegue não cair mais?*

Vera: *Seria o certo, não seria?*

Ths: Eu lembro de um texto que a Emília apresentou uma vez de uma professora (Barreiro, 2005) e ela conta um caso de quando ela dava aula numa faculdade e entrou uma aluna negra e ela foi perguntar...

Vera: Eu acho que eu lembro...

Ths: ...porque que você está atrasada

Vera: ...porque ela tinha que ir a pé...eu lembro!

Ths: Ela falou: 'Eu tenho que vir a pé porque eu não tenho o dinheiro do ônibus'. Aí a professora fez todo um discurso sobre as cotas, que tem que ter as condições e tal.

Vera: ...querendo defender a menina e a menina não aceitou...

Ths: E a menina virou e falou assim: 'Eu não entrei pelas cotas, mas eu entrei pela porta da frente'. Essa professora estuda o professor intermulticultural há quantos anos? Ela dá aula em faculdade de formação de professores. E ela caiu na armadilha. Então, eu acho que às vezes a gente cai numa armadilha e a gente acha: 'Ai, meu Deus! Eu não dou conta, sabe?' É por isso que chama armadilha, porque a gente vai cair muitas vezes sem perceber. (Trecho da 5ª sessão de entrevista)

E o sofrimento de Vera poderia estar relacionado, sobretudo, ao fato de ela não compreender como ocorre a conexão entre pensamento e atuação do professor. Ela acreditava que, se *'não agimos cegamente (...) a gente consensuou com isso'*. (Trecho do diário de campo da ACIEPE – 4º encontro).

Porém, Lima (1996) nos alerta que:

Embora sejam os professores profissionais racionais, já que constroem sua ação de forma reflexiva, em vez de puramente reativa, a conexão entre pensamento e atuação não é puramente racional. Assim, não basta conhecer o pensamento dos professores para antecipar sua conduta.

Mais uma vez recorrendo à noção de *habitus*, Perrenoud (2001) nos questiona:

Para operar de outro modo, basta saber, por exemplo, porque e como se fica com raiva, como se entra em pânico, se irrita, se aborrece, e se impacienta, se agride o outro, se recolhe em si?

E, ao tomarmos a conexão entre pensamento e atuação do professor, facilmente respondemos que não. E o autor esclarece que *'mesmo quando a tomada de consciência não é muito fugidia, quando se torna um verdadeiro conhecimento de si, ela não muda ipso facto modos de fazer governados pelo habitus'* (Perrenoud, 2001, p.172).

Vera parecia esquecer-se de uma discussão realizada na ACIEPE na qual Professora Emília destacou que *'a gente se produziu nesse meio, é como se estivesse instalado em nós. Nossas experiências, educação familiar, em grande parte nos constitui, há muito disso tudo arraigado na nossa identidade. Há uma disposição em agir na contra-corrente do que a*

sociedade impõe e disposição é diferente de conseguir'. (Trecho do diário de campo da ACIEPE – 4º encontro).

Perrenoud (2001) afirma que o *'professor depende de tudo o que é, de tudo o que ama ou odeia'*, no sentido de que *'a ação pedagógica é orientada por finalidades explícitas e valores, mas também por investimentos afetivos e gostos'* (p.167).

E é neste ponto que as questões culturais passam a ter peso na construção das práticas pedagógicas. Nossos investimentos afetivos e gostos são, em grande parte, construídos em grupos culturais. Como alertado por Eagleton (2005) e Candau (2002), a atuação da cultura não é totalmente vista ou percebida. Nossos valores, os papéis relativos a gênero, a idade, a classe social, a concepção de relações parentais, o conceito de justiça, de amor, de certo e de errado etc passam por um processo de naturalização. Como alerta Paulo Freire (1997), ficamos *'certos das certezas'*.

A naturalização destas concepções culturais, construídas nas relações cotidianas, na escola, na família e por meio de comentários, olhares e atitudes faz com que não nos questionemos mais sobre nossas motivações em sala de aula.

McLaren (1997) cita exemplos de como traços culturais exibidos pelos estudantes são tidos como naturais e pondera que *'indolência, sinceridade, honestidade, parcimônia, laboriosidade, cortesia ou um certo modo de vestir, falar e gesticular'* são *'até certo ponto, culturalmente inscritos e, em geral ligados à posição social dos indivíduos que as exibem'* (p.224). Para adotarmos uma postura crítica em educação, o autor sugere que é preciso estranhar o familiar e questionar relações e práticas vistas como normais e naturais, num exercício de *'suspende continuamente o habitual'* (p.310).

Por isso, para além da percepção das *armadilhas ideológicas* em que a professora afirmava cair, buscamos compreender e questionar a própria professora sobre os motivos pelos quais ela caía em tais armadilhas. Neste sentido, as categorias classe social, etnia/raça e gênero se apresentaram de forma marcante na análise da maneira como a professora concebia a diferença e o aluno ideal.

5.1. Interrogando etnia/raça e classe social

As categorias etnia/raça e classe social são duas importantes categorias teóricas do multiculturalismo crítico. Neste texto optamos por apresentá-las conjuntamente devido aos dados da pesquisa.

Quando interrogamos como as categorias etnia/raça e classe social informam nossas práticas pedagógicas, partimos do pressuposto de que os alunos e alunas brancos e de classe média teriam privilégios na escola devido ao dinheiro e ao status que ser branco e de classe média lhes confere.

Na sociedade do capitalismo desenfreado, na qual o discurso do mérito e do esforço individual teria o papel de obscurecer uma lógica em que o sucesso é definido de antemão, por características como raça, classe e gênero, McLaren (1997, p.181) brinca ao dizer que *‘quando você fizer um pedido a uma estrela, quem você é faz a diferença’*.

As diferenças étnico/raciais são citadas quando Vera explica como percebia e conceituava a diversidade e a diferença. Já apresentando dados coletados nas entrevistas realizadas na escola urbana central, a professora afirma:

Eu vejo diferença assim, o André é negro...o Luan, o Roberto... a Alina, A Alina é negra. A Rafaela, o Luan, o Rodrigo não são negros, mas eu acho diferença aí. Diferente na cor. O Gustavo é diferente porque não consegue acompanhar o ritmo dos outros. A Núbia é diferente...diferente assim, esses alunos. Agora diversidade, é todo mundo junto (Trecho da 5ª sessão de entrevista).

Quando fala em diferença, a professora cita as crianças negras e não negras e a diferença de ritmos de aprendizagens. É interessante observar que Luan é mencionado duas vezes: na primeira vez, dentre as crianças negras e, na segunda, como não negro. Além disso, a professora classifica Rafaela como não negro e eu a consideraria parda, assim como Luan e Roberto.

E Vera deixa claro que, assim como conceituamos a diferença na ACIEPE, esta estaria relacionada a um padrão:

Ths: *E quando você pensa em diferença, tem um padrão, então?*

Vera: *Do que não é... do que eu acho normal?*

Ths: *É.*

Vera: *Tem.*

Ths: E o que é o padrão pensando na turma? O que é o padrão, o que é o normal?

Vera: É aquilo que mais se aproxima do perfeito pra mim (risos)

Ths: E quem é?

Vera: O perfeito pra mim? Eu pensei sobre isso. Acho que o Leandro. (menino branco e que era indicado pela professora como ‘não tendo carinha de pobre’). (Trecho da 5ª sessão de entrevista).

Ao explicitar diferenças que ela percebe entre sua turma e as de Catarina e Daise, outras professoras de primeira série, a relação entre o poder aquisitivo e a aprendizagem das crianças é destacada:

Eu acho que a minha classe tem...olha na classe da Catarina, você não vê um aluno que você olha lá no meio e fala assim: aquele ali tem cara de que é pobrezinho. Eu não vejo. Aí, como não relacionar? Não é aprendizagem com riqueza, não que a criança não aprenda, mas como faz diferença a criança que nasce num meio com melhores condições de vida. Não sei se...como na classe da Daise, tinha três que estavam péssimos fazendo a avaliação, tem criança da Catarina que vive de castigo. Não é direto, não é generalizado, mas para mim tem extrema relação (...) Na classe delas não tem crianças assim, com essa carinha desses aqui. (Trecho da 4ª sessão de entrevista).

Cabe esclarecer que a forma pela qual as turmas eram estruturadas naquela escola acabava contribuindo para essa concepção de Vera. E McLaren (1997) acrescenta que tal mecanismo de organização das salas, denominado por ele de agrupamento por habilidades, seria uma das formas pelas quais a escola transmite e reforça o status e as posições de classe da sociedade. Considerando que meninas negras e de classe social menos favorecida são, desde muito cedo, socializadas nos padrões da cultura dominante (leia-se branquidade), a seleção por habilidades será um reflexo da exclusão social, racial e de gênero.

Embora o que havia chamado a atenção da professora fosse a questão da pobreza - ela dizia que *‘a pobreza está estampada na cara’* - ao observarmos a turma de Catarina, era possível indicar que a maioria absoluta de suas crianças era branca, pois nenhuma criança apresentava fenótipo negro ou pardo. No caso de Daise, numa oportunidade em que permaneci em sua sala, pude contar seus alunos e das 28 crianças presentes, fenotipicamente, nenhuma criança da turma era negra e uma menina era parda. A sala de Vera tinha, de acordo com o fenótipo, duas crianças negras e quatro pardas.

Questionei Vera sobre o critério de organização das turmas, perguntando se tal seleção envolveu as crianças - ou seja, se elas eram conhecidas ao serem selecionadas por Catarina e Daise - alegando que, no raciocínio de Vera, as professoras pareciam *‘adivinhar’*

quem seriam seus alunos e alunas. Vera me disse que não e que, como já explicitado no item 3.2 do capítulo 3, apenas suas avaliações foram consideradas. Perguntei como isso poderia ter ocorrido, então, e ela relacionou, novamente, poder aquisitivo e aprendizagem ao falar sobre a ajuda familiar que aquelas crianças recebiam em casa.

Em outra oportunidade, na disciplina sobre ‘Multiculturalismo, Ensino e Formação de professores’ em que participávamos juntas, discutimos o que estas diferenças entre as turmas da escola urbana central poderiam indicar. E, no que tange à cor/etnia das crianças, conversamos sobre a possibilidade de que elas poderiam ter tido diferentes oportunidades de aprendizagem ou receberam desigual atenção desde a pré-escola, já que a maioria das crianças de Vera respondeu ter frequentado e educação infantil. Além disso, Leite (2001) indica que ‘*o reconhecimento pela escola (e na escola) de diferentes manifestações e comportamentos culturais tem repercussões ao nível das auto-estimas dos elementos dos grupos minoritários, gerando confiança e predisposição para a aquisição de outros saberes*’. Como será que foi trabalhada na pré-escola e de que forma a professora Vera trabalhava tais questões com seus alunos?

A esse respeito, McLaren (2000) afirma que as educadoras acabam por projetar nos alunos e alunas:

Aquela parte de si próprios que, com medo de aversão, subtraíram de suas identidades nas tentativas de se tornarem sujeitos unificados – aquela parte descartada que as impede de se tornarem integrais, aquele excesso desfigurante que elas rejeitam com o objetivo de se tornarem brancas ou de viverem na prisão da ausência de raça.

Como explicitado anteriormente, Vera falou sobre a diferença e disse não levar em conta a cor das crianças. Ela completou, dizendo:

O fato de eu não levar em consideração a cor... mas, eu levo em consideração a condição econômica. Então, a cor eu não levo em conta, mas eu acho que os alunos que são mais pobres (...) não sei se porque a família se preocupa mais com o trabalho, com ganhar dinheiro (...) Mas eu penso que pela falta de dedicação às coisas que se referem à escola, então essas crianças vão mais devagar. (Trecho da 5ª sessão de entrevista).

Algumas análises sobre o fracasso escolar, principalmente as pautadas na teoria da carência cultural, com toda sua explicação de que o desenvolvimento das crianças na escola seria pautado em alguns fatores como: a organização das famílias, a relação entre pais e filhos, nível de agressividade nos adultos, grau de interesse dos pais pelos filhos, entre

outros, tenderiam a produzir uma coincidência entre a divisão de classes e a de grupos étnicos (PATTO, 1990).

Dados recentes da realidade brasileira, país em que a discriminação racial produz desigualdade educacional (Rosemberg, 1998) e desigualdade de acesso ao mercado de trabalho (Hasenbalg e Valle Silva, 1998), indicam que raça e classe social são duas categorias de análise que aparecem como relacionadas. Contudo, tal relação ainda é superficial se considerarmos que, como mostra o economista Marcelo Paixão, em reportagem da Folha de São Paulo (30/06/2003), *'no Brasil a pobreza tem cor: é negra'*.

O Radar Social 2006, publicação do IPEA⁵⁴, indica que:

A proporção de negros em situação de pobreza continua duas vezes superior à de brancos. Em 2004, 19,6% da população branca podia ser considerada pobre, percentual que alcançava 41,7% entre a população negra.

Outros dados do Radar Social 2006 indicam que as taxas de desemprego apresentam uma grande diferença entre negros e brancos, tanto no que diz respeito ao acesso ao mercado de trabalho, quanto ao salário, caso em que *'os brancos (...) tinham uma remuneração 100% superior à dos negros'*.

Estes dados indicam que a questão racial, se não problematizada e vista como uma produção social e discursiva que delimita a distribuição de riqueza, de oportunidade e de poder, acaba sendo mascarada pela classe social. No discurso neoliberal, que indica e promove o esforço individual como forma de ascensão social, a pobreza dos negros seria relacionada à falta de empenho e não à discriminação e à desigualdade de oportunidades.

A professora não problematizou a questão racial enquanto construção social e discursiva e não demonstrou percebê-la como uma das estruturantes de uma desigualdade que afeta seus alunos e alunas. Contudo, em nenhuma situação observada ou entrevista realizada a professora discrimina ou trata de forma desigual uma criança por ela ser negra ou parda. A cor das crianças é simplesmente apagada; processo que, embora não discrimine claramente, também não promove a inserção e aceitação destas crianças na escola de forma plena. Assim, deixa de ocorrer a contribuição do reconhecimento da diversidade para a auto-estima das crianças e sua aprendizagem (Leite, 2001).

A classe social aparece, como podemos perceber, de forma marcante no discurso da professora, que possui um ideal de aluno amplamente amparado no poder aquisitivo das

⁵⁴ (www.ipea.gov.br/sites/000/2/livros/radar2006).

famílias das crianças, enquanto delimitador da participação dos pais na vida escolar de seus filhos e filhas e do acesso das crianças a um capital cultural que a professora valoriza.

McLaren (1997) assim define as relações de classe:

Os relacionamentos de classe refletem os impedimentos e limitações que indivíduos e grupos experimentam nas áreas de nível de salário, ocupação, lugar de residência e outros indicadores de status e nível social (...) As relações de classe também lidam com a distribuição social do poder e sua locação estrutural (p.204).

Na primeira sessão de entrevista, quando foi convidada a indicar qual seria a escola ideal para trabalhar, Vera citou a escola particular na qual lecionava no período da manhã, e explicou o motivo, citando as crianças e suas atividades fora da sala de aula:

Vera: *Porque as crianças tem atividade dentro da escola, tem atividade fora da escola, vão no Hopi Hare, vão...vão na feira da UNESP, vão na feira da UNICAMP, vão nas exposições que tem em São Paulo, nas exposições da OCA⁵⁵...tem aula de dança, faz teatro...*

Ths: *E você acha que essas coisas de fora trazem o que para dentro da sala de aula? Porque são importantes pro teu trabalho enquanto professora estas atividades de fora?*

Vera: *Então, porque são interesses que eu acho que tem que ser despertados na criança. Porque são conhecimentos que ela aprende não diretamente por meio do professor. Que nem a exposição do corpo humano na OCA, o professor não dá conta de explicar aquilo. Por mais que ele vá tentar dar o conteúdo de...de quando tava tendo do corpo humano...um aluno vendo aquilo vai aprender muitas coisas que ele não aprenderia em sala. Que nem quando fazem a gincana, que eles foram lá no Clube (e cita o nome de um clube tradicional da cidade). É um espaço fora da escola. Podia ter sido feito dentro? Podia! Mas o espaço era melhor por causa da integração das crianças, o pessoal da cidade podia prestigiar...então é importante pra eles, mas eles perante ao resto da comunidade...então, eu acho que são coisas que o aluno também precisa desfrutar. O Hopi Hare, de brincadeira: tem educação física, tem educação artística, mas e o momento de ir lá no parque e presenciar aquilo fora da escola (Trecho da segunda sessão de entrevista).*

Podemos perceber a valorização de um modelo urbano, de classe média (prestígio social e status), que envolve o acesso e a valorização de um tipo de conhecimento: o conhecimento de museus, de exposições, da aula de dança etc.

O conhecimento, numa perspectiva intermulticultural, requer atenção quanto a dois aspectos: sua seleção (Qual conhecimento é valorizado e qual não é? E por que?) e sua

⁵⁵ Escola particular de São Carlos que promove anualmente uma Feira de Conhecimentos aberta à comunidade.

produção (Que relações de poder envolveram a produção e a seleção deste e não daquele conhecimento?).

Ao valorizar apenas o conhecimento erudito, Vera se esquecia de que:

O conhecimento é fruto da convenção, isto é, de acordos circunstanciais que não necessariamente representam a única possibilidade de interpretação da realidade (Cortella, 2005, p.104).

E o conhecimento de Paulo, que me contava como fazia esboços em papel e depois construía, com seu avô, carrinhos e caminhões de madeira? O conhecimento das crianças da escola rural, que ajudavam seus pais a colher, plantar, cuidar dos animais etc. O conhecimento de Amanda, Eduardo e Marcela, que contavam como limpavam a casa para suas mães? O conhecimento de Julia, que cozinhava sozinha para seu pai, aos 7 anos de idade? É preciso destacar que os conhecimentos eruditos e científicos são importantes e a classe popular precisa ter acesso a eles, mas não é a única forma de conhecimento.

A esse respeito, McLaren (1997) acrescenta que a ênfase no conhecimento erudito acaba desqualificando as experiências dos alunos e incuti uma série de valores e atitudes valorizados na cultura dominante. De forma mais contundente, o autor indica que:

A erudição se torna uma arma que pode ser usada contra esses grupos que são 'culturalmente analfabetos', cuja classe social, raça ou gênero torna suas próprias experiências e histórias desinteressantes o bastante para não serem investigadas (p.210).

No que tange à produção do conhecimento, Cortella (2005) apresenta interessantes exemplos de como a forma como um conhecimento é apresentado aos alunos e alunas pode mascarar as relações de poder que o envolvem. O autor problematiza a situação do morador da zona rural por meio da festa junina e destaca como os 'caipiras' muitas vezes '*produzem comida e passam fome, como se fossem subumanos, não têm acesso à escola etc*' (p.149).

Numa palestra, o autor retoma tal situação:

Mês de junho, em muitos lugares tem festa junina, que é uma coisa deliciosa. Eu gosto demais, mas fico irritadíssimo com algumas festas juninas que vejo em algumas escolas. (...) Eu sou caipira, portanto me acostumei a conviver com gente que trabalha na terra, gente fundamental para nós existirmos. (...) Professoras e professores treinam crianças durante dois, três meses, para que mais ou menos no final desse mês de junho, no sábado ou no domingo, junte um monte de criança na quadra, com um monte de pai em volta com máquina digital fotográfica e máquina de filmar. E aí essas crianças saem de casa naquele dia fantasiadas de caipira. E como é que elas são fantasiadas pela família? Veste uma criança com a roupa cheia de remendo, como se pobreza fosse algo bonito e que o remendo fosse algo a ser mostrado para se dar risada, porque vestir alguém de caipira é vesti-lo para que ele fique engraçado, e aí se coloca

remendo na roupa. Na seqüência se coloca na criança um chapéu todo esgarçado e aí se pinta de forma ridícula, com lápis de sobancelha, uma sobancelha feia, um bigode horroroso e um cavanhaque, mas, atenção, porque é aí que está a cidadania. No cuidado que a gente tem com o conjunto das pessoas, cidadania é cuidar de todas, é não descuidar de ninguém. Para culminar isso, a família faz, e a escola admite, que para a criança ficar mais engraçada ainda, aí se pinta um dente falhado e a criança vai para escola fantasiada de caipira. Isso é uma violência inacreditável, e não é porque eu sou caipira. O dente falhado não é uma coisa engraçada, o dente falhado é sinal de miséria, ele é uma forma de mostrar a miséria. A ausência do dente, jamais pode ser utilizada como coisa engraçada, aquilo é sinal de miséria. É ridículo, esse ridículo significa que é risível, isso humilha quem não tem. A primeira coisa que qualquer um e qualquer uma de nós faz, se perder um dente da frente, é nem sair de casa, ou se você sai, você fica o tempo todo com a mão na frente da boca. Ou você vai e tenta arrumar de algum jeito. (Palestra proferida no congresso Educação Para Cidadania: SESC/Santos, 2003.

Capturado em: www.sescsp.org.br/sesc/Conferencias).

Ao relacionar a questão econômica com a forma como via suas crianças da escola rural, Vera nos dá indícios de que não percebe a necessidade de problematizar a pobreza:

Ths: *Como que você via as crianças de lá?*

Vera: *Pobres...pobres, pobres.*

Ths: *Com relação...*

Vera: *Eu relacionava assim, que o fato de eles demorarem, de eles terem que sair da zona rural e demorarem uma hora andando de ônibus para chegar lá...se bem que tinha a Karina. Se for comparar a mãe da Karina, o que parecia que a mãe da Karina possuía de bens... eu acho que morar na zona rural não quer dizer pobreza, mas assim, aparência dos alunos, a maioria era de pobrezinho, de criança...(...) E eu achava as crianças de lá...eu olhava para elas e achava que elas eram pobres, no geral; desconsiderando o Walter, a Karina (Trecho da 4ª sessão de entrevistas).*

A produção da desigualdade entre o campo e na cidade poderiam (e deveriam), numa perspectiva intermulticultural, ser foco de análises e discussões. E, na 4ª sessão de entrevista mesmo, depois de caracterizar as crianças da escola rural como pobres, a professora relaciona poder aquisitivo e aprendizagem:

Agora aqui, eu penso a mesma coisa olhando para a carinha de alguns...eu sempre falo em casa para as pessoas que a pobreza está estampada na cara; pobreza de bens materiais. Porque a criança que é pobrezinha ela pode estar limpinha, bonitinha, arrumadinha, só que você vê marcas na pele, vê cabelo, qualidade da roupa. Como a Gabriela, por mais que ela venha arrumadinha, mas o sapato que ela usa é grande, a roupa que ela está é rasgada, a roupa que ela está você vê que é grande para ela. A Rafaela vem arrumadinha, só que tem dia em que ela está cheirando mal. Tem criança que tem mancha branca na pele, não sei se é marca de verme, se é marca de sol, o que é. E criança bem

cuidada não tem essas coisas; bem cuidada assim, com dinheiro... Não é aprendizagem com riqueza, não que a criança não aprenda, mas como faz diferença a criança que nasce num meio com melhores condições de vida... Não é direto, não é generalizado, mas para mim tem extrema relação. Olha a Rafaela, o Luciano, como podia ter desenvolvido mais... Agora o Murilo, o Ricardo, o Davi, o Leandrinho...tem cara de que é criança pobre? Não tem.

Até poderíamos tentar compreender esta relação entre a aprendizagem e a criança que nasce num meio privilegiado como relacionada ao letramento, com o acesso ao material escrito, ao uso social da escrita pela família etc, porém as análises da professora não citam tais questões.

A questão econômica, que para Vera trazia consigo, de forma linear e direta, a maneira pela qual a família acompanhava a aprendizagem das crianças, era vista como um dado de realidade. Tal concepção parecia delimitar sua visão de futuro (McLaren, 2000), já que não podemos desconsiderar que nossas expectativas com relação ao desempenho de nossos alunos e alunas pode delimitar nossa interação com eles e elas e, conseqüentemente, o processo de ensino-aprendizagem.

Esse fato é evidenciado quando a professora afirma que ‘*ensinou bem menos*’ às crianças da escola rural que às da escola urbana central. Embora considere a sua participação nisso, por ser seu primeiro ano de magistério, ela cita outras duas questões que influenciaram sua atuação na escola rural:

Eu dou muito peso nessa participação da família em ajudar as crianças. Então, eu penso que aquela família que pode ajudar a criança em casa, conversar sobre o que ela aprendeu, eu acho que vai se desenvolver mais rápido. E eu acho que aqui isso tem mais. Lá tinha muito mais pais que eram... que mal sabiam escrever o nome.

O fato de eu estar nessa escola (central) me faz ver assim, que se eu quisesse, as crianças vão aprender cada vez mais. Se eu... no ano passado tivesse...se aquela escola tivesse a imagem que essa escola tem, eu teria pegado mais pesado com elas...

A forma como a professora Vera concebia as diferenças de forma geral, as diferenças de raça/etnia e, sobretudo, as diferenças de classe social pareciam não contribuir para a construção de práticas pedagógicas pautadas na intermulticulturalidade.

Assim como assume McLaren (1997, p.06), ao falar de seus primeiros anos de exercício no magistério, Vera não conseguia relacionar o trabalho em sala de aula com ‘*um contexto socioeconômico mais amplo e com as tecnologias do poder da sociedade*’.

Porém, como bem alerta McLaren (2000), esse é justamente o papel do discurso da branquidade: mascarar a construção de mecanismos que perpetuam a diferença e a desigualdade. Precisamos ter clareza, então, de que a professora Vera também foi forjada numa trama narrativa que além de delimitar suas práticas pedagógicas, organizava suas visões de futuro. E a própria professora percebe as tramas narrativas que a envolvem ao dizer que, embora tente mudar, ‘...as outras coisas pesam, né, na vida da gente...os nossos outros ensinamentos, como a gente vai aprendendo as coisas, pesa ainda!’ (Trecho da 5ª sessão de entrevista).

Do ponto de vista de sua atuação, é preciso destacar que, embora a professora relacione a aprendizagem ao poder aquisitivo das crianças, como ela mesma pondera, isso não significa que considerasse que os alunos mais pobres não aprenderiam. Como ela diz:

Todos os meus alunos podem aprender e podem ser bons, eu acho que todos os meus alunos podem ser bons. (...)eu não acho que eles são incapazes (Trecho da 5ª sessão de entrevista).

E Vera não se eximia da responsabilidade de ensinar tais crianças e nem as culpabilizava por suas dificuldades, atitude que pode ser facilmente encontrada em exemplos na literatura sobre o fracasso escolar e as dificuldades de aprendizagem.

Alguns indicadores do investimento da professora puderam ser percebidos quando enfocamos os conteúdos e a metodologia de suas aulas. Gostaria de destacar, também, que quando dividíamos as turmas – eu trabalhava com uma parte da turma uma atividade e Vera trabalhava com a outra parte - a professora ficava sempre com as crianças com mais dificuldade. Ela preparava atividades adaptadas às necessidades específicas de cada criança, atuava junto delas de forma individualizada ou com duas crianças e valorizando o que elas já sabiam sobre leitura e escrita, ou seja, havia um claro investimento da professora nestas crianças e na sua aprendizagem, algo que só é compreensível porque ela considerava que eles poderiam aprender.

Neste caso, o fato de Vera ser uma professora iniciante pode ter contribuído para que ela visse as dificuldades do processo de ensino-aprendizagem como responsabilidade sua e a impulsionasse a buscar soluções, ao invés de se paralisar e atribuir tais dificuldades a fatores sociais, familiares ou individuais (Freitas, 2002).

A seguir destacaremos como a questão de gênero se apresentou nas entrevistas e observações de sala de aula.

5.2. Interrogando gênero

O gênero é aqui compreendido como o ‘*sexo socialmente construído*’ (Barbieri, 1991, p. 05). Uma das definições de gênero adotada por pesquisadoras brasileiras⁵⁶ e que focam a sala de aula é a de Joan Scott (1990, p.14), para quem o gênero é:

Um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre sexos, e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder.

Tanto a idéia apresentada por Barbieri (1991) quanto a definição de Scott (1990) indicam que não é o corpo ou a reprodução que definem o que é ser homem ou mulher, mas sim a leitura que uma determinada cultura faz das diferenças entre os sexos. A esse respeito, Scott (1990, p.14) acrescenta que os grupos possuem símbolos culturalmente disponíveis, que carregam consigo conceitos normativos visando oferecer, com base em oposição binária, o sentido do masculino e do feminino. A posição dominante é indicada como a única possível, o que ocasiona a naturalização das formas de representar o masculino e o feminino, do que se espera de um menino e de uma menina, de um aluno e de uma aluna etc.

No que tange à construção de homens e mulheres, Scott (1990) indica que ambos são construídos juntos e que não há como compreendê-los em separado. A autora acrescenta, sobre o conceito de gênero por ela construído:

Esta utilização insiste sobre o fato de que o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens, que ele é criado em e por este mundo. Este uso rejeita a validade interpretativa da idéia de esferas separadas e sustenta que estudar as mulheres de maneira isolada perpetua o mito de que uma esfera, a experiência de um sexo, tenha pouco, ou nada, a ver com o outro sexo (p. 07).

Barbieri (1991) acrescenta que as etapas do ciclo da vida, a organização da vida familiar e doméstica, as condições econômicas, as particularidades de local ou região e o contexto étnico-cultural também são determinantes para que se possa compreender a estruturação dos sistemas de gênero.

Com base nas interpretações da cultura ocidental, podemos afirmar que as pessoas são produzidas, enquanto feminino e masculino, cotidianamente. Desde a barriga das mães

⁵⁶ A esse respeito, citam-se Louro (1997), Vianna (1997), Vianna & Ridenti. (1998), entre outros.

algumas marcas já começam a definir nossos comportamentos⁵⁷. Alguns autores como Fraga (2000) e Moreno (1999) indicam que desde a idade das brincadeiras as crianças constroem suas identidades de gênero (Palomino e Mello, 2003).

Depois, quando as crianças entram na escola, a construção de suas identidades de gênero é mais fortemente engendrada. A esse respeito, Mello (1975, p.84) e Rosemberg (1975) expõem a questão dos estereótipos sexuais na escola e a primeira afirma que a *‘educação escolar transmite e reforça padrões de comportamento sexual culturalmente estereotipados’*.

Uma pesquisa realizada por Palomino & Mello (1999) numa sala de aceleração confirma tal afirmação. Buscando observar e descrever as relações professor-aluno, com foco nas crianças com desempenho acadêmico deficitário, as autoras perceberam que o comportamento e o desempenho escolar eram os determinantes do bom aluno ou da boa aluna para a professora. Porém, com as meninas a professora valorizava a realização das atividades (independente de seus comportamentos) e com os meninos o comportamento era o quesito destacado. Desta forma, os meninos sempre recebiam avaliações mais negativas porque, mesmo quando realizavam as atividades, seu ‘mau’ comportamento era colocado em foco.

Além disso, foram observadas distinções quanto às expectativas e avaliações referentes aos meninos e às meninas: algumas alunas eram criticadas por falarem palavrões ou brigarem na sala de aula - algo que ocorrera inúmeras vezes entre os meninos, que se xingavam mutuamente fazendo uso daqueles ‘palavrões’ que as meninas não podiam dizer e a professora nada dizia ou fazia, apenas pedia silêncio. Os dados da referida pesquisa indicam que a professora em foco possuía diferentes expectativas e avaliações para com meninos e meninas, ou seja, ela esperava coisas diferentes dos meninos e das meninas.

Ainda falando da escola, Vianna (1997) aponta para a influência que o gênero pode ter no que diz respeito à qualidade da educação, uma vez que os preconceitos sobre as inserções de gênero podem influenciar as relações do/a professor/a com seus alunos e alunas e, conseqüentemente, a estruturação de sua prática pedagógica. Segundo ela, é preciso conhecer os significados de masculino e de feminino presentes em nossa sociedade e que influenciam a forma dos professores e professoras estruturarem sua concepção sobre o magistério e as próprias relações com seus alunos e alunas. Para ela, excluir pode se

⁵⁷ A esse respeito, ver o conceito de Didática da Gravidez, em Whitaker (1988).

referir à distinção, restrição e preferência baseada em cor, ascendência, sexo e origem nacional e étnica.

Silva *et al* (1999) desenvolveram uma pesquisa em Pelotas (RS) com professores e professoras de 84 crianças com histórico de reprovação. Tais professores foram entrevistados na busca de se apreender suas representações sobre seus alunos, seu trabalho e as diferenças identitárias, já que para a autora estas representações seriam definidoras do sucesso ou do fracasso porque permeariam as relações em sala de aula, os comportamentos, as expectativas e as interações sociais entre alunos e alunas e professores/as.

De acordo com os dados da pesquisa, os/as professores/as observam características de meninos e de meninas ancoradas nas suas próprias percepções e, depois, vão inserindo meninos e meninas nestes ‘desenhos’ do que eles imaginavam ser o menino e a menina. Na investigação constatou-se que comportamento de meninos e meninas foi definido pelos professores e professoras de forma muito fechada e, no caso das meninas que não correspondiam ao ‘comportamento de menina’ sua própria condição de menina era colocada à prova – ‘nem parece uma menina’ (Silva *et al*, 1999, p.217).

McLaren (1997), ao falar sobre o currículo oculto, nos dá outros exemplos de como o gênero adentra a sala de aula e de porque precisamos interrogar nossas concepções. Ele afirma que ‘Sabemos, por exemplo, que os professores, inconscientemente, dão mais atenção intelectual, estímulo e ajuda acadêmica para meninos do que para meninas’ (McLaren, 1997, p.217). O autor ainda cita uma pesquisa realizada com professores na qual um filme abordando uma discussão em sala de aula lhes é apresentado. Eles indicam, em sua maioria, que as meninas são as que mais falam - mesmo os meninos falando três vezes mais que as meninas na referida discussão. Tal fato deve-se ao estereótipo das meninas tagarelas e fofoqueiras. O autor acrescenta que, no mesmo estudo, os pesquisadores perceberam que os professores tinham comportamentos diferentes frente a participações de meninos e de meninas em discussões em sala de aula: enquanto meninos podiam falar sem levantar a mão, as meninas eram reprimidas pelo mesmo comportamento. E conclui: ‘A mensagem oculta é: os meninos devem ser academicamente agressivos, enquanto as meninas devem permanecer comportadas e passivas’ (p.217).

Ao acompanhar o trabalho da professora Vera em sala de aula percebemos que ela construía suas relações com as crianças de forma delimitada por questões de gênero. Tal constatação adveio das observações na escola rural e na escola urbana central, mas também de conversas que tínhamos nos intervalos e durante a disciplina ‘Multiculturalismo, Ensino

e Formação de professores’. Uma fala em especial, numa aula em que discutíamos a questão de gênero nos livros didáticos, indica como Vera se via: ‘Sempre fui muito de menino. Sempre gostei de coisa de menino, queria jogar as minhas bonecas fora...já me cortei com arame, já rasguei o pescoço com cerol de pipa’.

Com base nesta fala e na maneira de interação da professora com as crianças e os outros professores, com uma forma mais contida de demonstrar carinho e a assertividade (qualidade que ela valorizava em si mesma), podemos supor que os meninos, por apresentarem tais comportamentos mais facilmente (devido à socialização na família, exemplos na mídia etc) estariam mais próximos daquilo que a professora valorizava.

5.2.1. Interrogando gênero na escola rural

Na escola rural, a questão de gênero se apresentou de forma menos clara que na escola urbana central. No caso de algumas meninas, a professora manifestava – verbalmente e na forma de interação - um certo descontentamento e, em algumas situações, rispidez. Ela também disse estranhar o comportamento das garotas que abraçavam mais ou demonstravam carinho de forma mais afetuosa que as outras. E os problemas de comportamento e aprendizagem de meninos e de meninas eram tratados de forma diferente: os meninos eram repreendidos com castigos (ficavam sozinhos no fundo da sala, eram colocados para fora da sala etc), mas sem que a professora os ofendesse verbalmente; já algumas meninas ouviam frases ríspidas – às vezes, ofensivas - ou eram ignoradas. Algumas situações destacadas a seguir demonstram tais atitudes da professora para com meninos e meninas.

Logo na primeira avaliação realizada com as crianças da escola rural, mostrei para Vera o que elas haviam escrito no ditado. João estava no nível pré-silábico e Geisa no nível alfabético.

Vera observou as avaliações e ficou brava quando viu a folha de Geisa que, segundo ela, é preguiçosa e não tem capricho. Ela disse que com ela tem que apagar tudo e mandar fazer de novo. Não fiz isso porque era uma avaliação com o mínimo possível de minha interferência. Fiquei um pouco incomodada quando ela disse que a menina não fez nada. Ela também disse que João melhorou muito de como estava no começo do ano, que ele nem sabia usar o caderno, mas que parece que ele voa na sala de aula. (Diário de campo: ER, 2º dia).

Neste mesmo dia, no horário de educação física, a professora levou as crianças para a quadra e ficamos conversando:

Vera me mostrou algumas meninas que, segundo ela, não se enturmavam. Uma era Geisa e a outra era Priscila, que chegara na turma depois do começo do ano. Comentei que Geisa pareceu me ‘rodear’, num jeitinho de quem pede carinho. Vera disse somente: ‘Ela abraça!’. E já começou a me mostrar a Karol. De forma elogiosa, disse que ninguém na turma era como ela, que ela era meio que líder e que ninguém podia competir com ela. Neste momento as meninas estavam todas em roda brincando de corre - cotia e Karol estava arrumando a roda. (Diário de campo: ER, 2º dia).

Geisa e Priscila eram duas meninas com quem a professora parecia ter um reduzido limite de tolerância, o que não ocorria com as outras meninas da turma.

Geisa morava num sítio com a mãe, o pai, o avô, a avó e duas irmãs. Em outra casa, no mesmo sítio, viviam sua tia, seu tio e seu priminho de 1 ano de idade. Em casa, quem a ajudava com as tarefas era sua irmã de 17 anos, que era quem entrava em contato com a professora quando necessário. A menina parecia estar sempre despenteada, às vezes ficava com as unhas compridas e usava roupas desbotadas e rasgadas. Já estava alfabetizada, mas não era caprichosa com seu caderno, que era meio amassado, com marcas de borrões onde ela apagava seus erros e sua pintura era mais parecida com rabiscos. Algumas situações retiradas do diário de campo demonstram as impressões e atitudes de Vera para com Geisa:

Situação 1: *Vera chama as crianças para o recreio e vamos para a sala dos professores. A professora me mostrou Geisa e me disse que ela ficava a observando o tempo todo. Eu disse que havia feito o exercício com ela e que ela lia palavras. Vera me disse que ela sabia, mas que era um pouco relaxada e às vezes preguiçosa. (...) Conversamos também sobre formas de agrupar as crianças em duplas e Vera me disse que Geisa era uma das crianças que ninguém queria sentar junto (Diário de campo: ER, 1º dia de observação).*

Situação 2: *Geisa cutuca a professora, que grita: - ‘Não encoste em mim, eu não gosto. O tempo inteiro batendo em mim’. (Diário de campo: ER, 15º dia de observação).*

Situação 3: *A professora explica porque as crianças estão levando um bilhete da coordenadora sobre materiais que não são deles: - ‘Porque some coisa na classe’(...)Retoma a bronca: - ‘Ficaram 50 minutos de castigo por causa de 2 lápis da Karina. Já sumiu dinheiro...você (e aponta para Geisa) já pegou dinheiro e foi pagar garrafinha’. E continua dando bronca na turma. Depois diz: - ‘Não sou mãe, não sou obrigada a dar material...sua irmã (de Geisa) me reclamou...deve ter falado um monte de mim na sua casa’. E conclui a bronca: - ‘Respeita o outro. Você não tem o direito de mexer no que é do outro. Não vou mais falar de roubo, porque isso é roubo’. (...) No intervalo conversamos sobre*

o bilhete e, no meio da conversa, Vera diz que Geisa era ‘fingida, mentirosa e roubava tudo’. (Diário de campo: ER, 17º dia de observação).

Situação 4: *Vera coloca o texto que Walter fez com sua ajuda na lousa; quem não fez o seu, deve copiar o que está na lousa:*

O ratinho sozinho foi chamar seus amigos.

Juntos os ratinhos roeram a rede e soltaram o leão.

O leão agradecido nunca mais deixou ninguém machucar os bichinhos.

A professora corrige o texto de Geisa, que fez sozinha, e diz: - ‘Geisa, leão late??? Oh! Se for para fazer do jeito que você faz, só copia da lousa!’. Achei que ela poderia ter explicado que leão ruge e não late. (Diário de campo: ER, 19º dia de observação).

Situação 5: *Na quadra, enquanto conversávamos, as crianças vinham pedir se podiam ir beber água ou ir ao banheiro. Vera parecia não ter uma regra clara: alguns iam até uma torneira do lado da quadra sem pedir, outros pediam e ela negava. Geisa, que pediu permissão, não pôde ir. Quando a menina viu Caique lá, questionou a professora, que respondeu que ele podia porque estava brincando e com calor e que ela não brincava de nada e não estava com calor.* (Diário de campo: ER, 21º dia de observação).

Priscila também era alvo da rispidez da professora. A menina era negra, de cabelos curtos e sempre amarrados. Tinha olhos negros muito expressivos e um rostinho triste. Era quieta, falava muito baixinho, pouco interagiu com as outras crianças (que também não conversavam ou brincavam com ela), pouco sorria e faltava demais (em meados de novembro a menina tinha quase 40 faltas, segundo Vera). Morava num bairro de chácaras com a mãe, o pai e uma irmãzinha de 1 ano. Quem a ajudava nas tarefas era, segundo ela mesma, sua mãe. Quando questionada, na caracterização realizada no início da coleta de dados na turma, sobre o que não gostava de fazer na escola, a menina disse: *‘Não gosto que as pessoas não brinca comigo’*. Em agosto ela escrevia as vogais das palavras, como em AOA para apontador e identificava o som de algumas consoantes, como o C em CEUO para caderno e o L e o P, em LIP para lápis.

As situações abaixo nos dão alguns exemplos de como Vera se dirigia à menina:

Situação 1: *Enquanto conversávamos Priscila se aproximou e disse algo (que não compreendi) sobre um lápis. Vera disse que ela nunca vinha, que quando vinha ainda não trazia material e vivia brigando.* (Diário de campo: ER, 3º dia).

Situação 2: *Priscila está fazendo uma cruzadinha com Ma – Me – Mi – Mo – Mu. Ela me pergunta algumas coisas e eu vou ajudando-a. Quando ela acha que terminou, mostra para a professora, que faz não com a cabeça. A menina senta-se em sua carteira e apaga tudo o que tinha feito. Digo para Elisa chamar*

a Priscila. Vejo o que ela havia feito: MALA; AMA para escrever CAMA - que estava sem um quadradinho na cruzadinha; CAEO para escrever CAMELO e, APA para escrever MAPA. Porque quando outras crianças escrevem na lousa, muitas vezes de forma silábica, há sempre a valorização do que fora escrito e com Priscila, que está silábica-alfabética, isso não ocorre? (Diário de campo: ER, 13º dia).⁵⁸

Situação 3: Vera havia avisado para todos fecharem os cadernos e lerem com ela. Priscila começa a copiar e a professora arranca a folha do seu caderno. Ela diz que avisou e que Priscila deu sorte porque era um pedacinho só, mas que se mais alguém copiar ela arranca de novo. Vera nunca havia feito isso durante as observações e não pude deixar de pensar: se fosse Ticiane, Karol, Rafaela ou Bruna ela também arrancaria? (Diário de campo: ER, 15º dia).

Situação 4: Enquanto a professora dá uma bronca na turma, ela grita: - 'Pára de falar, Priscila! Mal entrou na sala e não pára. Tudo o que eu falo, não ouve'. (Diário de campo: ER, 17º dia).

Situação 5: Na quadra, enquanto as crianças brincam, conversamos sobre algumas crianças faltosas. Falamos sobre Priscila, que tem muitas faltas. Vera começou a frase assim: - 'Você disse do meu relacionamento com ela, mas é difícil...'. Como se tentasse justificar seu distanciamento da menina. E volta a falar das faltas dela (Diário de campo: ER, 21º dia).

Como indicado na última situação destacada, perguntei um dia para Vera, numa de nossas conversas na disciplina que fazíamos juntas, se ela percebia que tinha menos paciência com Priscila do que com outras meninas. Ela apenas disse que a menina vivia atrasada e não acompanhava a turma porque faltava demais.

No dia em que a professora fez um passeio pela escola para que as crianças observassem quanto lixo havia pelos corredores e outros ambientes, conversei com Priscila:

Na saída da sala, cheguei pertinho da Priscila e perguntei porque ela estava faltando muito, que eu já tinha ido à escola várias vezes e ela não estava. Ela me disse que tinha ido à casa da avó. Perguntei onde morava sua avó e ela disse que na cidade. Saímos para o passeio e vimos o corredor, os banheiros, a quadra e o pátio. (...)No passeio, Priscila agarrou minha mão e não soltou mais. Sandra e Geisa disputavam a outra mão. (Diário de campo: ER, 11º dia).

⁵⁸ No décimo dia de observação, as crianças fizeram uma lista do lixo encontrado na escola. Algumas crianças foram à lousa e escreveram o que viram. Uma delas foi Nívea. O excerto mostra como Vera interagiu com a menina: 'Vera corrige o que Nívea fez, escrevendo novamente a palavra PIUIO (pirulito) e deixando espaços entre as letras (PI U I O). Depois, vai perguntando que letra faltou em cada sílaba. Ao final, parabeniza Nívea por ela ter acertado a maioria das letras' (Diário de campo: ER, 10º dia).

Depois deste dia, na volta do recreio, Priscila ficava no final da fila para entrar na sala segurando a minha mão. Na sala de aula, às vezes ela me olhava e sorria.

Outra menina, Poliana, foi foco de um comentário da professora que mostra o estranhamento de Vera para com seu jeito:

Na volta para a sala, Vera e eu estávamos à frente da fila e ela me diz que fica irritada com o grude da Poliana com a Silvia, uma inspetora de alunos. Que a menina sai da sala e a fica esperando no corredor, que não precisa ser assim e questiona 'ser impossível que a mãe dela não encoste na menina'. Comento que às vezes a mãe não faz carinho nela. Vera comenta que às vezes vê estas coisas e outras crianças que andam abraçadas com outras pessoas da escola e são crianças que nem chegam perto dela na sala de aula e que ela acha estranho. (Diário de campo: ER, 21º dia).

A fala da professora deixa claro como ela estranhava as atitudes das crianças mais explícitas com relação a afetuosidade. Vera não era uma professora que abraçava, beijava ou ficava acarinhando seus alunos e alunas. E pensando nestas três meninas (Poliana, Geisa e, sobretudo, Priscila), como elas se aproximariam para abraçar a professora se eram tratadas em algumas situações com repulsa? E isso, mesmo no caso de Poliana, uma menininha muito pequenininha (que precisava da cadeira para escrever na lousa), com um pezinho tamanho 23 (crianças de 1 ano e meio geralmente calçam 20 ou 21), cabelos longos e bochechas pintadinhas, nenhuma aproximação foi percebida nas observações. Já a inspetora parecia ter sido conquistada pela menininha.

Com relação a alguns meninos, João, Luís e Laerte eram meninos indisciplinados, que apresentavam certos problemas de aprendizagem, sobretudo João, que estava pré-silábico em agosto.

João era um menino pardo, pequenininho e muito inquieto. Vivia com o pai, a mãe, um irmão e duas irmãs. Seus pais não '*sabiam ajudá-lo*', segundo ele, e era sua irmã quem o auxiliava nas tarefas. Numa situação em que brincamos de força⁵⁹, pedi a ele que me indicasse uma letra e ele disse '1'. Ele brincava muito em sala de aula e, na caracterização, respondeu que o que gostava de fazer na escola era '*brincar*' e o que não gostava de fazer era '*lição*'. Segundo ele, se fosse professor ia '*mandá os alunos comprá pirulito*'. Em agosto ele escreveu DRTZG para apontador. No sexto dia de observação, Vera trabalhou

⁵⁹ A brincadeira de força consiste em 'tirar o pescoço da força', tentando descobrir qual é a palavra misteriosa. São feitos riscos na horizontal, representando cada letra da tal palavra e, letra a letra, os adversários tentam adivinhar a palavra. A cada erro, uma parte do corpo de uma pessoa é desenhada na força. Ganha quem adivinhar a palavra.

individualmente com João e, na saída, comentou comigo que só conseguiu fazer um exercício de pintar o número desejado de desenhinhos com quantidades apenas até 10.

Luís era um menino baixinho, branco, de grandes olhos verdes e o rosto sardentinho. Vivia com a mãe, o avô, a avó, o tio, um irmão e uma irmã. Seu pai estava trabalhando no Japão. Quando perguntei como seria sua aula, se ele fosse professor, ele disse que seria de Educação Artística e que a parte da aula preferida era a Educação Física. Cabe lembrar que a turma não tinha professor de Educação Física, a professora Vera os levava até a quadra para jogar bola de vez em quando nos horários desta disciplina. Luís escrevia, em agosto, as vogais e acrescentava outras consoantes, de forma muitas vezes aleatória. Ele escreveu AEA para caneta e, depois acrescentou mais duas letras AEASA e em apontador, escreveu ASOEOAO.

Laerte era um garoto branco, de olhos pretos e rostinho sardentinho. Estava sempre penteadinho e vivia com o pai, a mãe e um irmão. Sua mãe era quem o ajudava nas tarefas. Ele dizia que a parte da aula de que mais gostava era o reforço. Em agosto, escrevia uma letra para cada sílaba das palavras e tinha mais facilidade em ouvir as vogais, como em AAO para apontador e ACA para caneta.

Mesmo estes meninos sendo indicados pela professora como os alunos mais preocupantes, as reações de estranhamento e até rispidez, que Vera manifestava com Priscila e Geisa, não foram percebidas com relação a eles. Nas situações em que ela repreendeu estes meninos, colocou-os para fora da sala, pediu silêncio, deixou-os isolados por algum tempo no fundo da sala e, no caso de Laerte, questionou-o sobre ‘*ele só escutar gritos*’. Porém, Vera sempre que podia trabalhava com eles, atendendo-os em separado da turma, valorizava seus avanços e destacava seus esforços, como indica a situação abaixo:

Conversamos sobre as crianças mais preocupantes, no que tange à aprendizagem. Vera cita Laerte, Luís e João. E continua dizendo que outro dia trabalhou com Laerte e que quando o forçava, ele conseguia ouvir vogais e consoantes. Depois de falar dos meninos, Vera cita Geisa, que junto com os dois (Luís e João) não a ouvem, segundo ela. Vera conta que a menina deu muito trabalho no começo da semana, que chorava que não queria entrar na sala. Ela diz que os três a ignoram, não a ouvem e nem olham para ela. Na hora me lembrei do dia em que ela me disse que Geisa a observava o tempo inteiro na sala de aula. (Diário de campo: ER, 21º dia).

Nesta fala da professora, Luís e João são comparados a Geisa, aluna alfabética, que explica aos colegas que CHÃO é com o CHA do CHAVES, A, O e ‘coisinha’ em cima do A. E, o que a professora considera esforço, é valorizado. Assim como quando a professora

diz para as crianças: *'não existe gente burra para mim; existe gente tonta, folgada'*. (Diário de campo: ER, 23º dia).

Parece que o que a professora considerava esforço e a forma pela qual a criança demonstrava afetuosidade delimitavam a interação de Vera com Geisa e Priscila. Geisa não era caprichosa, o que Vera mencionou algumas vezes ser falta de esforço e Priscila faltava demais, o que poderia ser visto como falta de investimento da família na educação da menina, além de lhe causar um avanço lento, com relação às outras crianças.

E é neste ponto que se manifesta a diferenciação de gênero porque Laerte, João e Luís também avançavam de forma lenta. Porém, como indicado, a professora destacava e valorizava seus esforços (ou aquilo que ela concebia como esforço) e avanços, além de eles serem atendidos de forma individualizada pela professora. Nas 25 sessões de observação, Vera não trabalhou com Geisa nenhuma vez e com Priscila uma única vez, por cerca de 10 minutos, ela também não valorizava o que elas faziam (exemplos da cruzadinha de Priscila e do leão de Geisa que 'latia', mesmo a menina tendo escrito o texto sozinha enquanto a maioria copiava um texto pronto da lousa) e as tratava com certa repulsa.

Retomando as expectativas da professora, ela valorizava o esforço, admirava as crianças mais assertivas – aqui compreendido enquanto característica das pessoas mais diretas - e impositivas e estranhava uma forma mais explícita ou afetuosa de demonstrar carinho.

Pensando nas afirmações de Fraga (2000) e Moreno (1999) sobre a construção das identidades de gênero podemos afirmar que meninos e meninas são socializados de forma diferente desde o nascimento. Os apelidos no diminutivo para as meninas e no aumentativo para os meninos já são um exemplo de como construímos meninos 'grandiosos' (e fortes) e meninas 'delicadas' (e frágeis). Sobre este assunto, assim como McLaren (2000), Louro (1997) nos chama a atenção para o poder da linguagem enquanto o campo mais eficaz e persistente na construção de distinções e desigualdades. Segundo a autora, este poder pauta-se tanto no fato de a linguagem atravessar e constituir a maioria de nossas práticas, como pelo fato de a concebemos como 'natural', neutra e regida apenas por regras gramaticais e dos dicionários. De acordo com Louro (ibid.), a linguagem constrói as identidades de gênero tanto pela ocultação do feminino (ocasionada pela gramática) quanto pelas adjetivações, uso de diminutivos e aumentativos, associações etc.

As brincadeiras também contribuem muito nessa construção. As meninas com pequenas bonecas, panelinhas e outras miniaturas sempre narrando o que acontece e

externando carinho para com as ‘filhinas’ têm desenvolvidas a coordenação motora fina (que auxilia e delimita a letra redondinha e o capricho nas pinturas), a habilidade de contar estórias (e serem vistas como mais tagarelas) e, geralmente, são mais explícitas na forma de demonstrar carinho (beijam, abraçam, verbalizam o afeto com mais facilidade). Já os meninos, com as pipas, os campos de futebol, os carrinhos que se batem, as brincadeiras de luta etc são socializados em ambientes mais amplos, em que o contato e a rivalidade são mais incentivados (briga pela bola, para cortar a linha da pipa do outro etc). Têm, portanto, a agressividade, a aprendizagem espacial, a competitividade e a liderança mais exercitados.

Assim, ao valorizar a assertividade, as atitudes de liderança e uma forma mais contida de demonstrar carinho, mesmo que de maneira indireta, Vera privilegiava os meninos. Na análise de Vianna (1997) a professora produzia exclusão à medida que ‘distinguia, restringia e preferia’ crianças baseada num modelo de atitude e comportamento mais próximo do apresentado pelos meninos.

5.2.2. Interrogando gênero na escola urbana central

Na escola urbana central, como indicado anteriormente, a questão de gênero se manifestou de forma mais explícita. Logo no primeiro dia em sala de aula, uma situação já nos deu tais indícios:

Passamos por algumas carteiras, onde se sentam Davi e Ricardo e Vera me diz que têm alunos ótimos, que em maioria são meninos. Ela me diz que não é diferença de gênero não, que os meninos são melhores mesmo. (Diário de campo: EUC, 2º dia).

Os dados das observações na escola urbana indicam que a professora interagiu mais com os meninos em sala de aula, ignorava as falas de algumas meninas, tolerava muito mais o mau comportamento de meninos que de meninas e repreendia de forma diferente meninos e meninas. Contudo, como afirma o próprio McLaren (1997), a maioria dos professores tenta não ser sexista. Vera chegou a propor algumas atividades para discutir com seus alunos e alunas os padrões de gênero, como no 20º dia de observação:

Vera avisa que vai passar na lousa a atividade da tarefa.

Observar em casa e anotar o que o homem faz e o que a mulher faz.

Homem

Mulher

Ela explica como eles devem anotar, nas duas colunas que ela fez na lousa e que não precisa ser o pai e a mãe, pode ser qualquer homem que morar com eles (tio, avô, primo) e se não morar com homem nenhum pode ser o vizinho. Na hora pensei na armadilha ideológica descrita por Cortella (2005) – ‘Pergunte ao seu pai...a uma menina sem pai.

Vera: - ‘Não interessa se acha que é coisa de homem ou de mulher, é pra anotar quem faz’. Depois de fazer a correção da tarefa de ontem, Vera pede para todos guardarem o material e apresenta o livro “Menina tem medo de barata”. Ela fala o nome do autor e diz que faz parte de um projeto da secretaria. Ela começa a leitura.

Luan diz, alto: - ‘Empresta o grafite?’.

Vera pára e fala para Luan, sem gritar nem ficar nervosa: - ‘Luan, eu esqueci! Você vai sentar aqui’ (e mostra a primeira carteira da primeira fileira, bem à frente de sua mesa).

Luan responde: - ‘Só porque eu pedi o grafite?’.

Vera: - ‘Vem!’ (novamente num tom de voz normal).

Vera começa a ler.

Davi diz algo que não compreendo.

Vera continua, sem parar a leitura.

Num trecho do livro são apresentadas duas situações: Numa delas um menino pequeno cutuca um grandalhão que bate em seu amigo e diz: - Ei, pare de maltratar meu amigo!’. Na outra um menino pequeno pede a bola para um outro grandalhão dizendo: -Por favor, você pode me devolver minha bola?’. No livro é trabalhada a questão de como podemos conseguir o que queremos, de forma mais direta e de forma mais educada, sempre de acordo com as situações em que estamos envolvidos.

Depois de ler isso, Vera pergunta: - ‘Qual dos dois é mais corajoso?’. Num sentido contrário ao que o livro estava trabalhando, ela acaba induzindo as crianças a indicarem o garoto mais impositivo como o mais corajoso. Pensei na valorização da assertividade e na proteção de crianças impositivas na sala de aula.

Ela continua a leitura e lê a palavra privilégio. Ela pergunta se eles sabem o que é e explica que é como vantagem e dá exemplo: - ‘Não é porque é homem que vai bater em todo mundo’.

Amanda fala alguma coisa.

Vera: - ‘Abre a boca a boca de novo que você vai ver!’.

Ricardo chama a professora três vezes, num tom de voz alto.

Ela parece ignorar, pois não pára a leitura, não atende nem dá bronca, como com Amanda.

O menino insiste novamente: - 'Professora, porque as meninas entram primeiro, na fila?'

Vera: - 'Eu não deixo, não!'

Ricardo: - 'A (professora) de artes'.

Vera: - 'Para ensinar vocês a serem cavalheiros e deixarem elas entrarem primeiro'.

Acho que o menino se referia ao privilégio.

Vera pergunta: - 'Homem pode chorar?'

As crianças gritam sim e não, ficam meio perdidas.

Vera: - 'Adulto pode chorar?'

Bagunça geral.

Vera chega num ponto do livro em que há um quadro com duas colunas: uma com o que é bom em ser menina e outra com o que é bom em ser menino. Ela explica que formará grupos e que as meninas farão uma lista do que é bom em ser menina e os meninos o mesmo, mas em ser menino.

Vera pede para eles juntarem quatro carteiras e sentarem-se em seis crianças, colocando uma das cadeiras no meio da junção das duas mesas.

Luan reclama porque não quer juntar-se ao grupo. Vera repete, ríspida. Ele vira-se e fica emburrado.

Vera pede para eles colocarem os nomes dos integrantes do grupo numa folhinha de linguagem. Depois diz para eles conversarem nos grupos. Não sei o que houve, mas apenas vi Vera amassar a folhinha de Juliana.

A professora entrega a folhinha a Amanda e depois a pega de volta, dizendo que com ela não dá certo. Num outro grupo, Alina diz para Íris: - 'Dá!!!', pedindo a folha. Vera fica brava e diz: - 'Dá o que, eu não falei quem vai escrever!(...)

As crianças trabalham nos grupos, ficamos passando por eles. Tento problematizar, sempre perguntando "mas será que isso menina (ou menino) não pode fazer também?". As crianças ficam em dúvida. Depois deles trabalharem 20 minutos, contados no relógio, Vera chama os escribas dos grupos (um menino e uma menina de cada grupo) para colarem a folhinha de seu grupo na lousa. Amanda faz bico porque queria ter colado a folhinha de seu grupo. Após isso, chama cinco meninos, um de cada grupo, para lerem o que seu grupo escreveu. Ela chama Luan, Ricardo, Davi, Júlio e Murilo para lerem e quando alguém pediu para ler, ela disse: - 'Eles vão ler porque eles lêem melhor!'. Vera para Amanda, de forma ríspida e agressiva: - 'Menina chata, insuportável...toda hora essa birra, essa chatice. Você vai fazer isso com a sua mãe, comigo não! Chata, chata!!!'.

Vera pergunta para as meninas se elas não fazem aquelas coisas. Pietra responde, de pronto, que faz tudo aquilo.

Agora a professora chama as meninas para lerem: Luciana, Alina, Marcela, Juliana (que também havia ficado como escriba) e Iara.

As meninas lêem e a professora começa a problematizar com a turma: - 'Menino brinca de boneca?'

Os meninos respondem que não, de jeito nenhum.

Vera: - 'E de hominho?'

Eles dizem que sim.

Vera: - 'E não é um boneco também?'

A maioria dos meninos diz que não, outros ficam quietos.

Vera: - 'Se a gente combinar que amanhã é o dia de brincar de casinha, os meninos vão brincar?'

Eles gritam não.

Ricardo: - 'Eu faltou'.

Luan: - 'Nem a pau'.

Vera: - Se a gente combinar que um dia é o dia da boneca e outro dia é o dia do hominho, vocês brincam?'

Gritaria geral: - 'Não!!!!'

16:05 – Vera pergunta se homem passa esmalte.

Os meninos respondem que não.

Ela continua: - 'E base?'

Alguns dizem que sim.

Vera pergunta para que serve o esmalte e a base e já responde que servem para proteger a unha e diz que as mulheres gostam de esmalte colorido, mas que a base pode ser usada por qualquer pessoa, para proteger sua unha.

No meio desta explicação, Amanda fala, mas Vera parece não ouvir, em meio a algazarra toda: - 'E se for bicha?!?'

Vera: - 'E brincar de comidinha, é coisa de mulher?'

Alguns meninos (veja Luan e Ricardo responderem) dizem que sim.

Algum dos meninos diz para a professora que brinca de comidinha com sua irmãzinha. Ela diz: - 'Oh, ele brinca de comidinha com a sua irmãzinha'.

Lê na lista das meninas: usar vestido. E fala que no Brasil só as mulheres usam vestidos, mas que tem um país em que os homens usam saia. Ela diz que na Noruega os homens usam umas saias compridas.

Vera retoma o livro dizendo: - 'Pessoal, o livro falou assim, oh...desde que a gente é criança a gente aprende que isso é coisa de menino e que isso é coisa de menina...essas coisas aqui...quem ensinou pra vocês?'

Crianças: - 'A mãe!'

A professora fala que a gente aprende essas coisas na família e que os pais não precisam falar que isso é coisa de menino ou que aquilo é coisa de menina, eles dão brinquedos e a criança vê como o pai e a mãe fazem em casa. Ela fala: - 'Menino não pode usar batom, não pode brincar de boneca, não pode brincar de casinha...'

Antes que ela conclua e diga que não é precisa falar estas coisas, Luan diz: - 'É, não pode nada disso!'

Vera lê o final do livro.

A professora dá uma bronca em Vanessa porque ela está conversando, numa hora em que praticamente todos conversam. (Diário de campo: EUC, 20º dia de observação).

Neste dia de observação podemos destacar inúmeras falas e atitudes que demonstram como a professora Vera via os meninos e as meninas e como contribuía para a construção de diferenças de gênero em sua sala de aula. Assim como na escola rural, percebemos pelo exemplo dos dois meninos do livro (o mais direto e o outro mais educado) e pelas situações em que a professora ouve aos meninos e 'cala' as meninas, que eles podem (e devem) ser

mais agressivos e impositivos e elas mais caladas e passivas, exatamente como indica McLaren (1997).

Nesta situação em especial, a tolerância para com Luan, Ricardo e Davi, que interrompem sua leitura, assim como Amanda, é muito maior: enquanto eles a interrompem, a professora ignora ou dialoga com eles, mas não perdoa a menina. E o fato de Amanda ser chamada de chata porque, segundo Vera, fez birra? Luan também parece ter feito birra por não querer sentar-se em grupo, algo que acontecia com certa frequência. Será que a reação do menino não era percebida pela professora como birra? Além do mais, a menina foi repreendida de forma ofensiva e generalizante, como se a chatice que a professora percebe nela lhe fosse característica imutável ('Ela é chata!').

O caso de alguns meninos mais impositivos, como Luan, Eduardo e Ricardo eram, a meu ver, os mais preocupantes, já que eles manifestavam algumas atitudes autoritárias, às vezes até desrespeitosas; acusavam outros colegas, na maior parte das vezes de forma infundada e, nos casos específicos de Luan e Eduardo, apresentavam alguns comportamentos agressivos. Os três meninos eram inteligentíssimos, Luan e Ricardo já escreviam respeitando regras de ortografia e Eduardo estava alfabetizado, isso tudo em agosto, quando iniciei a coleta de dados.

Luan era um menino pardo, vivia com o pai, a mãe e um irmãozinho de poucos meses. Vera indicava-o, como já destacado, ora como branco, ora como negro. Ele era muito inteligente e sempre se dirigiu a mim de forma educada. Ficava impressionada com seu vocabulário, um tanto formal, para uma criança de 7 anos. Certa vez ele me disse: '*Professora, me ajuda a copiar porque quando a folha fica fora do caderno eu não tenho muita agilidade*'. Nas observações comecei a perceber algumas atitudes agressivas, impositivas e autoritárias, além de reclamar muito em sala de aula. Comentei com Vera e ela disse que ele nunca fora assim e citou o irmãozinho recém nascido. Com o passar do tempo, Luan começou a dirigir-se à professora da mesma forma que o fazia com alguns colegas. Ora era repreendido, ora a professora parecia não ouvi-lo.

Na sala de aula, Vera valorizava sua forma de fazer as atividades (como no caso em que copiou na lousa somente o seu desenho de um chapéu), ele era a única criança que saía da sala para levar papéis até à secretaria (segundo a professora, só ele sabia onde deveria ir), era sempre selecionado para ler e para ajudar os colegas. E a tolerância com o menino parecia ser maior que com Amanda ou Roberto, por exemplo, como mostram as situações:

Situação 1: A professora lê uma estória. Luan passeia pela sala.

Amanda diz: - 'Tia, o Luan está passeando nas carteiras'.

Vera pára de ler.

Digo para Luan que não é hora de passear nas carteiras.

Vera diz que vai contar até 10 e depois vai ler. Ela pede para todos terminarem o que estão fazendo para ela poder ler.

Amanda fala novamente: - 'O Luan estava passeando'.

Vera: - 'Eu vi!!! Eu estou vendo e se já não bastasse ele passeando, você falando, são dois atrapalhando'. (Diário de campo: EUC, 20º dia de observação).

Situação 2: Vera começa a leitura da estória da Rapunzel. Logo no começo a estória fala do rabanete. Vera pára a leitura e pergunta se eles conhecem o rabanete. Poucas crianças se manifestam. Ela desenha na lousa e descreve-o como sendo branco por dentro e rosa por fora, com folhinhas parecidas com as da cenoura. Roberto diz que sua mãe compra rabanete pra fazer comida.

Vera retoma a leitura. Luan passeia pela sala. Abre o armário da professora e diz: - 'Professora Vera, pára um pouco'.

Vera não pára e faz que não com a cabeça.

Roberto também vai até o armário. Vera olha feio para ele. Quando ele está voltando ela impede sua passagem e o encosta na lousa, como se o colocasse de castigo.

Luan vai ao armário de novo.

Vera não diz nada.

Eduardo balança-se na cadeira. Roberto ri, olhando para Eduardo.

Vera põe Roberto para fora da sala sem dizer nada, apenas o segurando pelo ombro.

Luan vai ao armário de novo e volta. Um minuto depois, ele levanta-se mais uma vez e vai, bem devagar, até o lixo. Volta também muito devagar, olhando fixo para o caderno de Amanda.

Vera ainda lê.

Luan abre uma garrafinha de iogurte e o toma.

Algumas crianças brincam com o lápis, estojos, cadernos etc.

Luan levanta-se de novo, vai até o lixo e depois volta. Depois de chegar a sua carteira diz: - 'Tia, posso beber água?'. Vera não responde e dirige-se a porta.

Ela pega Roberto pelo braço e o conduz para dentro dizendo: - 'Entra, senta e não faz nada hoje. Se levantar, aprontar, eu ligo pra sua mãe'.

Na hora do recreio, na sala dos professores pergunto se ela viu Luan na hora da leitura da estória. Ela me responde que não e eu digo que ele se levantou cinco vezes para apontar lápis, ir ao lixo a toa, mexer no armário da professora etc. Vera completa: - 'E ainda interrompeu!'. Mas o assunto morre aí. (Diário de campo: EUC, 15º dia de observação).

Estas duas situações indicam que a professora parecia não se incomodar com alguns comportamentos de Luan. Porém, Amanda e Roberto são repreendidos de pronto; por avisarem-na do 'mau comportamento' de Luan ou por fazerem, como Roberto, exatamente a mesma coisa que ele.

Numa das aulas que fazíamos juntas, Vera comentou comigo que Luan havia dado um soco no nariz do Paulo na hora da saída e que o nariz do menino havia sangrado. E ela conclui dizendo: *‘Acho que eu vou ter que deixar ele sempre por último (na fila) enquanto não passar essa fase’*. É interessante notar que Amanda *‘é chata’*, Núbia e Juliana *‘são lerdas’*, Roberto *‘é irritante’*, Pietra *‘é triste’* – no sentido de ‘terrível’, mas Luan *‘está numa fase ruim’*, por vezes justificada pelo irmãozinho que nascera recentemente.

No dia seguinte, na escola, lhe pergunto o que ela havia feito sobre o soco em Paulo, já que Vera me disse que não tinha conseguido fazer nada quando o fato ocorreu:

Pergunto se ela chamou os pais de Luan para conversar sobre o que aconteceu com Paulo. Ela me diz que não sabe se vai chamar. Digo que acho que ela precisa chamar pela gravidade do que aconteceu com o Paulo e por causa do jeito do Luan com os outros.

Vera me diz que vai esperar acontecer mais alguma coisa.

Pergunto por que ela está esperando, porque ele já bateu num amigo e tirou sangue do nariz dele.

Ela me diz que ele não bateu, que ele foi empurrar o Murilo e o Murilo se esquivou e ele acertou o Paulo.

Continuo dizendo que acredito que Luan esteja precisando ser repreendido e falo da agressividade e da hora da leitura da estória (ele ficou passeando pela sala).

Vera diz que Roberto também anda pela sala.

Respondo na hora: - ‘E você o repreende!’.

Vera: - ‘Mas me atrapalha quando falam’.

Digo que ele não está apenas andando; ele passa devagarzinho pelas carteiras dos outros, fica parado do lado de um e de outro, às vezes provoca, faz joguinhos de poder porque sabe que não é repreendido. E continuo: - ‘Hoje a Amanda levou bronca, ele não’.

Vera não diz nada e eu falo que até pela gravidade do que houve, ele precisa ser repreendido para saber que não pode machucar seu amigo. Ela diz que não viu o que aconteceu.

Respondo: - ‘Mas o sangue no nariz do Paulo você viu!’.

Vera diz que parece que ele tem uns problemas respiratórios e conclui: - ‘Mas se fosse outro, não teria sangrado’(...) ‘E a culpa foi minha...eles ficaram cinco minutos na fila sozinhos’. (Diário de campo: EUC, 15º dia de observação).

A professora parecia buscar justificativas para o ocorrido entre Luan e Paulo de inúmeras maneiras: o soco no nariz do amigo, relatado no dia anterior, passou a ser um empurrão em Murilo que, se não tivesse se esquivado, não teria causado o incidente; depois, os problemas respiratórios de Paulo e, por último, a própria professora, que os deixou sozinhos. Enfim, Luan não teve culpa; os culpados foram Murilo, Paulo e Vera. Cabe ressaltar que, depois de nossa conversa, a professora chamou Murilo e Luan para

conversarem fora da sala de aula (não tive acesso à conversa) e colocou bilhete nas agendas dos dois, comunicando aos seus pais o ocorrido.

Ricardo, outro menino valorizado pela professora, era branco, de cabelos castanhos e bem alto, o menino mais alto da turma. Sempre foi muito educado comigo, com sua professora e com a estagiária que freqüentava a sala. Era prestativo com todos, muito inteligente e comunicativo, participando sempre das correções, das aulas dialogadas de estudos sociais e ciências e de outras atividades. Nestas situações, suas falas eram ouvidas pela professora, que as repetia, geralmente dizendo: ‘Vocês ouviram o que o Ricardo disse?’. Ele sempre acabava as atividades junto com Vera, sendo o primeiro a terminar tudo e, por isso, a professora pedia para ele ajudar os colegas atrasados. E ele preferia ajudar os meninos, tanto que quando a professora pedia sua ajuda, ele dirigia-se para Gilberto ou ficava meio ‘murchinho’ quando Vera lhe indicava uma menina. Essa ajuda significava, na maior parte das vezes, pegar o caderno do/a colega e copiar por ele o que estava na lousa. Sua mãe participava ativamente de sua vida escolar, indo às reuniões e festas na escola.

Com relação às suas atitudes com alguns colegas, o menino apresentava certos comportamentos que pareciam ser favorecidos e até insuflados pela forma como Vera interagia com ele e com os outros alunos e alunas, especialmente com Núbia.

Num dia em que as crianças trabalharam em grupo, Ricardo e Eduardo excluíram Núbia:

No grupo de Núbia, Ricardo, Eduardo e Gilberto, o que mais me chamou a atenção foi a forma como Eduardo e Ricardo interagiram com Núbia. Falaram várias vezes que ela era lerda e burra e que não iam esperá-la. Faziam os exercícios correndo, passavam para Gilberto copiar e nem olhavam para Núbia. Sentei-me no grupo e aproveitei dois exercícios errados para dizer que eles precisavam refazer, mas que ia ser diferente: eu ia fazer com Núbia e Gilberto e eles iam observar e, depois, fazer os deles. Eduardo não gostou e, disse que eles iam atrasar por causa dela e gritou comigo, tentando pegar as peças do material dourado que eu juntara na carteira da menina. Usei de minha autoridade e disse que isso não era trabalhar em grupo e que agora ia ser do jeito que eu havia proposto, já que eles tinham tentado sozinhos e não tinha dado certo. Ricardo aceitou mais de pronto. Tive que pedir mais algumas vezes para Eduardo deixar Gilberto e Núbia tentarem resolver, mas depois deu tudo certo. (Diário de campo: EUC, 3º dia de observação).

No intervalo, na sala dos professores, comento o que ocorreu no grupo de Núbia:

Vera me disse que os mantém juntos porque eles são os únicos que dão um jeito nela. O que seria dar um jeito nela? Trata-la mal? Ela também diz que estranha minha observação sobre o Ricardo, já que ele é ótimo. Pergunta à professora de Educação Física, que está na sala, sobre ele e ela confirma que ele é uma

graça. Ela conta para esta professora que no dia de uma festa na escola, o menino pediu algo para sua mãe e ela não deixou. Vera disse que ele fez birra e ela ficou espantada; chegou a comentar com a mãe dele que na escola ele não era assim, não era disso. O espanto indica a idéia de que um bom aluno não pode ter um comportamento ruim, ele sempre será bom. Ela continua perguntando para a professora de Educação Física sobre as crianças de sua turma. Ambas falam de Amanda: a professora de Educação Física diz que ela é terrível e Vera me diz que ela é dissimulada. Depois falam de Ieda que é uma gracinha, um doce. (Diário de campo: EUC, 3º dia de observação).

Outra fala do menino mostra como ele percebe e reproduz comentários da professora sobre Núbia. Depois de a professora falar que a menina não estava fazendo o que precisava, o menino diz: - 'Dá o prêmio de mais lerda!'. Vera pergunta: - 'O quê?'. Achei que ela fosse repreendê-lo. Mas, ele repete e ela diz: - 'Tem gente que não acompanha, fica fazendo cabeçalho e eu não estou nem aí'. (Diário de campo: EUC, 6º dia).

Mais duas situações, uma com Núbia e outra com Juliana envolveram Ricardo:

Situação 1: *A professora desenhou rapidamente um mapa na lousa para explicar o feriado do '7 de Setembro'. Vejo Núbia tentando falar algo. É a primeira vez que a vejo falando com a professora. Vera a escuta e ela fala do Japão (por causa do mapa-mundi que ela desenhou), que quando aqui é dia, lá é noite. A professora a escuta e ainda reforça o que ela diz, retomando a explicação de que a terra é redonda e que quando o sol bate de um lado, lá é dia e que do outro lado está escuro e é noite.*

Enquanto Núbia fala, Ricardo diz: - 'Quem não sabe?'. Num tom arrogante e ríspido.

Depois que Vera explica, ele repete: - 'Quem não sabe?'. Num tom de desdém pelo que Núbia disse. (Diário de campo: EUC, 9º dia).

Situação 2: *Vera diz: - 'Sujeira no chão!!! Quem foi?'*

Eduardo: - 'Juliana!'. (Que se senta do outro lado da sala).

Ricardo: - 'Eduardo!'

Eduardo diz para Ricardo que não foi ele e mostra o apontador de caixinha.

Vera diz para cada um pegar o que está no seu espaço e retoma a explicação da tabuada do 2.

Minutos depois Ricardo se levanta, vai até a frente da sala e cochicha algo que eu não compreendo com Vera. Ela responde: - 'Eu também acho que foi ela porque ela tem apontador sem caixinha'. (Percebo que eles olham para Juliana).

Juliana levanta seu apontador, sem dizer nada, e mostra para a professora que ele tem caixinha.

Vera diz, para a menina: - 'Você trouxe hoje, né?!?'

Juliana faz que sim com a cabeça. (Diário de campo: EUC, 16º dia).

Estas duas situações nos fazem pensar tanto na forma como Ricardo interage com seus colegas, menosprezando-os e acusando-os, como na relação que ele tem com a

professora, a ponto de aproximar-se dela na sala de aula, cochichar em seu ouvido e ela ainda concordar com o que ele diz.

Outro dado interessante sobre Ricardo refere-se à resposta a uma pergunta que fiz às crianças. Pedi, individualmente, a cada uma das 27 crianças presentes neste dia que me indicasse o melhor aluno ou aluna da turma. Ricardo foi categórico ao responder ‘EU’ e apenas justificou com um ‘*porque sim*’. Além dele, outros 14 colegas o indicaram como melhor aluno. Mais dois meninos indicaram a si mesmos como melhores alunos, mas Davi disse: ‘*Eu ou o Ricardo*’ e não soube explicar porque; já Eduardo fez uma lista: ‘*Davi, Ricardo, Luan, Murilo ou eu*’ e justificou: ‘*Porque eles já sabe ler...eu e o Davi também*’. É interessante perceber que os meninos receberam 35 indicações para melhores alunos (tanto de meninos quanto de meninas) e as meninas apenas 6 (todas elas de outras meninas).

Outro menino que, embora não seja indicado pela professora como um de seus melhores alunos, era ouvido por ela, raramente era alvo de repreensões e apresentava alguns comportamentos agressivos era Eduardo. Ele era um menino branco, muito inteligente e falante, além de irrequieto. Seus pais eram separados e seu pai apresentava problemas mentais. Por isso, sua tia era a responsável por ele. Segundo Vera, ele fora diagnosticado como hiperativo e tomava um medicamento (ritalina) enviado por sua tia. Ela também era professora e disse, segundo Vera, que não queria que seu sobrinho fosse visto como ‘o chato da turma’ (por sua hiperatividade). A pedidos do médico, a professora o medicava no começo da aula, para que o efeito do medicamento durasse todo o período na escola. Mesmo sob efeito da medicação, ele era muito esperto, ativo e cheio de ‘causos’ para contar. Na aplicação do questionário de caracterização, conversamos mais de meia hora (as outras crianças demoravam cerca de 5 a 10 minutos).

As duas situações destacadas por envolverem Ricardo também demonstram atitudes explosivas e acusativas de Eduardo, como no caso com Núbia e com Juliana. Além destas situações, o menino foi retirado da sala pela coordenadora da escola outras duas vezes por agredir fisicamente crianças de outras turmas. É possível que seu diagnóstico levasse Vera a relevar alguns de seus comportamentos e atitudes, uma vez que a professora não o repreendeu em nenhuma dessas situações em que ele agrediu colegas na escola.

Retomando as diferentes formas de interação da professora com as crianças, ao mesmo tempo em que valorizava Luan e Ricardo declaradamente e, de forma mais contida, Eduardo, Davi e Leandro, Vera parecia não fazer o mesmo com Amanda, Pietra, Vanessa,

Juliana e Núbia. No caso das meninas, Amanda era freqüentemente chamada de ‘*chata e insuportável*’, Pietra não era incentivada porque segundo Vera era ‘*triste*’ – ou seja, ‘*terrível*’ - e ‘*nunca terminava nada*’, Vanessa e Juliana eram praticamente ignoradas e a professora só lhes dirigia a palavra para repreendê-las e Núbia era tratada de forma ríspida e, por algumas vezes, desrespeitosa.

Amanda era uma menina branca, magrinha, de cabelos lisos e castanhos e enormes olhos verdes que pareciam engolir o mundo. Vivia com o pai e a mãe, era faladeira e sempre tinha uma estória na ponta da língua.

A professora tinha o hábito de todos os dias, depois do cabeçalho, colocar na lousa um ‘o que é, o que é?’, para as crianças adivinharem. Era um momento descontraído da aula e todos adoravam. No 25º dia de observação a professora colocou na lousa: ‘*O que é, o que é que fala...*’. Amanda diz: ‘*O que fala muito?*’. E Vera responde: ‘*Você! E ri*’. Sobre falar demais, ao perguntar a Amanda quem era a melhor aluna ou o melhor aluno da turma ela respondeu que era Ieda, ‘*porque ela não fala demais*’.

A menina me foi descrita pela professora como ‘*insuportável*’ logo no primeiro dia em que observei a turma. Num passeio em que a professora me mostrou a escola, cruzamos com Roberto e com Amanda:

Passamos pelo final do corredor onde está a sala de Vera e acabamos num pátio pequeno, onde ficam as crianças. (...) Passamos por Roberto e eu digo que ele era a única criança irrequieta enquanto eu lia uma estória. Ela me diz que ele é agitado, mas que já melhorou muito (...) Cruzamos com Amanda e eu digo que ela tem olhos lindos. Ela diz: - ‘É linda, mas é insuportável!’. Vera me conta que a mãe dela disse que ela ia para a manhã, e que ela deu graças a Deus, mas que acabou não indo porque a mãe achou que ela não ia acompanhar. Tive uma impressão ruim da forma como ela falou da menina. (Diário de campo: EUC, 2º dia de observação).

É interessante observar que, no caso de Rodrigo (aluno que apresentava alguns problemas de comportamento, apenas copiava da lousa e estava pré-silábico em agosto), é valorizado o fato de o menino ter melhorado (assim como o fez com João, na escola rural), já com Amanda (aluna falante e participativa e que estava alfabética em agosto), o veredicto está dado: ela é *insuportável* (assim como Geisa era preguiçosa, mentirosa etc). Como já destacado em algumas situações, na sala de aula, por inúmeras vezes Amanda ouvia que era ‘*chata*’, algo que a professora dizia diante de toda a turma.

Pietra era uma menina branca, de olhos e cabelos castanhos e muito inteligente. Participava sempre de todas as interpretações de texto e prestava muita atenção a todas as

estórias que a professora lia. Ela vivia com o pai, a mãe e tinha um irmãozinho de três anos. O segundo dia de observação na escola urbana central apresentou algumas situações que envolveram a menina:

Início da aula: Vera troca os livros das crianças. Quando ela termina, Pietra diz: - 'Não me chamou'. A menina levanta-se e dirige-se à mesa da professora. Vera responde: - 'Chamei sim, você que não ouve'. Não prestei atenção se Vera chamou ou não, mas a frase teve um tom ríspido.

Logo depois da troca de livros: Vera canta uma música com as crianças. Depois vai para a atividade seguinte que é uma brincadeira de substituir algumas palavras da música por gestos. Ela canta a música em pé, na frente da turma e quando canta meu, chapéu e três, ela faz a mímica com as mãos. Ela canta três vezes e depois pergunta às crianças o que substituiu. Pietra responde duas vezes. Ela não dá atenção e diz: - 'Davi!'; como se dissesse, fale. Ele responde e eles vão para a próxima atividade. Senti como se ela 'desse a palavra' a Davi, em detrimento de Pietra. Talvez tenha dificuldade em ouvi-la.

Atividade seguinte: As crianças estão trabalhando em grupos, Paulo me chama e diz que Ricardo está acusando (ele usou exatamente esta palavra) ele e a Pietra de terem pisado num capacete que está no chão. Vejo Luan em pé ao lado da professora apontando para Pietra. Vera vira-se para Pietra e pergunta se ela tem algum problema, a menina faz que não com a cabeça. Digo a Vera que estava trabalhando com ela e que nada tinha acontecido. Vera diz: - 'Ela é triste, viu!!!'. E eu continuo dizendo que estava fazendo as atividades com ela. Pietra diz que não fez nada. Vera diz: - 'O Luan não ia mentir, se ele disse que viu, ele viu'. Digo que não foi o Luan que viu, foi o Ricardo que disse pro Luan que viu. Vera pergunta pro Ricardo se ele viu o pé dela no capacete e o menino desconversa. Para encurtar a estória, digo que essas coisas de um que viu, outro que viu e etc são complicadas. Achei a situação com Pietra estranha (O Luan não ia mentir X Ela é triste) me pareceram frases que atuam fortemente na constituição do sujeito.

Correção da atividade anterior: Pietra está copiando umas palavras da lousa. Ela me diz que algumas pessoas ficam em pé na frente da lousa e que ela não consegue copiar (ela está sentada no fundo da sala, encostada na parede do fundo). Copio as quatro palavras que ela precisava copiar da lousa no meu caderno (chavinha, chinelinho, chorinho e chapeuzinho) e coloco meu caderno na sua carteira para ela poder copiar. Vera está passando pelas carteiras das crianças para ver quem já terminou. Ela pára ao lado de Pietra e eu já me viro e digo que ela não estava conseguindo enxergar na lousa e que eu copiei no caderno para ela poder copiar em seu livro. Vera estava saindo, mas vira-se e me diz que ela nunca termina nada e que se meu caderno ficar ali, ela fica até o fim da aula e não acaba. Digo que ela já está terminando, mas antes de eu terminar ela vira-se na direção da menina, tira seu lápis da sua mão sem dizer nada, copia as três palavras que estão faltando e fecha o livro da menina. Depois disso Vera sai e eu fico sem ação. Achei a atitude ríspida: ela tirou o lápis da menina sem dizer nada, fez por ela e fechou seu livro (faltavam apenas três palavras: poderia ter esperado e valorizado o fato dela ter terminado, mesmo porque outras crianças ainda terminavam). (Diário de campo: ER, 2º dia).

Juliana e Vanessa eram ignoradas pela professora, que chegou a dizer que não conversava com elas. De fato, comprovei tal afirmação quando, no início das observações, em agosto, comentei com Vera que me espantei com a fala infantilizada de Juliana, ao entrevistá-la, e ela me diz que nunca percebeu nada⁶⁰.

Juliana era uma menina negra, muito quieta e extremamente caprichosa. Seu caderno era todo colorido, com desenhos de florzinhas, letra redondinha e palavras multicoloridas. Por isso, Juliana atrasava-se com frequência. Ela vivia com a mãe e a avó.

Já Vanessa era branca, de cabelos lisos e, também, muito quieta. Ela vivia com o pai, a mãe e um irmão mais velho. Numa das situações em que a menina me pediu para prender seus cabelos, fiquei abismada com a quantidade de lêndas nos seus cabelos. Avisei a professora, que disse já saber e que estava cansada de avisar a mãe da menina porque ela dizia que cuidava de Vanessa em casa e ela pegava piolho de novo na escola.

Num dia, antes de irmos para um passeio, como as crianças não haviam trazido a mochila com o material e o ônibus não havia chegado, Vera propôs a ‘brincadeira do silêncio’. Nessa brincadeira a professora escolhe alguém para começar, que fica à frente da turma. Depois, a criança escolhe quem estiver mais quieto para ir ao seu lugar e escolher outro colega quieto, e assim por diante. Vanessa foi escolhida e não quis brincar. Juliana ainda virou-se para traz e disse - ‘Vai, é você!’. A menina fez que não com a cabeça e não foi. Todas as outras crianças ficavam eufóricas para poderem brincar, mas Vanessa não foi.

Um outro episódio com Vanessa incomodou-me bastante. Ela me disse, num dia de observação, que estava com dor de dente. A professora foi avisada e não tomou providência. Abaixo descrevo a situação:

Cheguei 14:20 horas. Vera estava trabalhando com as horas.

Vanessa vem me dizer que está com dor de dente. Digo que logo será o intervalo e que depois que ela comer passará.

14:30 - Vanessa vem me falar da dor de dente de novo e pede para ligar para sua mãe. Digo que logo será o intervalo e que depois que ela lanchar irá melhorar.

14:35 – Vamos para o intervalo.

15:00 – Voltamos para a sala.

Pergunto para Vera de Vanessa, se ela avisou-a que está com dor de dente. Ela faz que sim com a cabeça e nada fala. Depois de uns segundos de silêncio,

⁶⁰ A menina me contou a seguinte estória: ‘Um dia, né, eu e a minha mamãezinha e a minha vovozinha, né, nós fomos lá no pédio (prédio) e daí, né, a minha mamãezinha, né, foi tabaiar (trabalhar) no pédio (prédio). E a gente mora no pédio, né. E eu tenho uma cassolinha (cachorrinha) e uma amiguinha e ela telefona no apaitamento (apartamento), né, e a gente binca (brinca) de boneca no pédio’. (Registro escrito)

pergunto se ela vai embora de perua escolar e Vera diz que acha que sim. Digo: - 'Então não dá pra ir embora, né?!?'. Vera: - 'Eu nem sei se tem alguém na casa dela'. E sai de perto de mim.

16:20 – Vanessa me pede para ligar para sua mãe. Digo que falta só uma horinha para ir embora, para ela tentar agüentar.

Comento com Vera de Vanessa novamente, ela diz que eles já vão embora.

16:50 – Vanessa vem me dizer de novo que está com dor. Digo que já, já ela irá embora, para ela tentar agüentar. (Diário de campo: ER, 18º dia).

Num dia em que Vera resolveu acompanhar a aula de Educação Física, depois de as crianças correrem em uma série de brincadeiras de gincana que a professora de Educação Física propôs, Vera dirige-se a Vanessa de forma ríspida:

Vanessa e Marcela se sentam em um banco ao lado de onde está Vera. Ela diz para Vanessa: - 'Você tem peso na bunda, que vive sentada lá e aqui?'. E aponta para onde estavam na hora das brincadeiras. Vanessa arregala os olhos, levanta-se correndo e vai para a fila, sem nada dizer.

Vera vai andando com a fila e dizendo: - 'Educação física é pra brincar, mexer, cansar e chegar na sala e ficar quieto'. (Diário de campo: ER, 20º dia).

Na regência de uma estagiária que acompanhou a turma, vejo Vanessa dialogando durante a explicação das regras de trânsito:

Na frente da sala, Ana conversa com eles sobre trânsito, direitos e deveres no trânsito etc. Fala algumas vezes sobre o que eles trabalharam ontem.

Vanessa levanta-se e vai falar para Ana: - 'Ô, Tia! Um dia eu fui passear e um carro passou no sinal vermelho'. Nunca a vi conversar com Vera. (Diário de campo: ER, 23º dia).

Mesmo advertindo Pietra e Amanda, ignorando Juliana e Vanessa e, às vezes, as tratando com aspereza, Núbia era o alvo central da professora. Núbia era uma menina branca, de longos cabelos lisos e loiríssimos. Usava uns óculos coloridos, geralmente falava muito baixinho e vivia me oferecendo presentes: balas, elásticos de prender os cabelos, lápis etc. Ela ia para a escola com lacinhos nos cabelos, pulseiras coloridas e, com certa frequência, de vestidos de babadinhos.

Vera a expunha perante a turma de forma desrespeitosa, fato que me incomodava muito, principalmente pelo jeitinho triste e introspectivo da menina. Numa situação em que a encontrei numa praça, fora da escola, a menina parecia outra criança: sorria, pulava, conversava sem parar, me contava coisas...neste nosso encontro pensei que na sala de aula ela se apagava, murchava.

A fala destacada abaixo nos dá indícios de como a professora construía sua interação com a menina:

Na sala de aula cruzei com Vera. Núbia passava por nós. Vera disse: - 'Eu não suporto essa menina, não agüento ficar perto dela'. Respondi: - 'Mas você precisa tomar cuidado para não fazer diferença entre eles'. Ela ainda repetiu que não a suportava e que não ia ficar perto dela. (Diário de campo: EUC, 5º dia).

Outras situações observadas indicam a rispidez com que a professora interagiu com a menina, como a destacada abaixo:

Situação 1: *Vera diz: - 'Vamos logo que eu preciso apagar o lado de lá...tudo, hein!'.*

Vira-se para Núbia e diz: - 'Ouviu, menina!'.

Vera: - 'Óh, Vanessa, dá pra você fechar essa matraca porque essa menina... (Núbia)'. E, depois, para Núbia: - 'Tira todas essas pulseiras e põe na minha mesa...e não vem mais'. (Diário de campo: EUC, 19º dia).

A respeito de chamar Núbia de 'menina', Vera comentou comigo no 19º dia de observação que começou a prestar atenção, por causa das discussões da disciplina que cursávamos juntas, que quando ela queria repreender a Jéssica, ela a chamava de 'menina'. Nos registros do diário de campo, todas as vezes que Vera chamou a alguém de 'menina', dirigiu-se a Amanda ou a Núbia; a primeira era a 'menina chata' ou 'menina insuportável' e a segunda apenas com o termo 'menina', como se ela não tivesse um nome. Talvez, Vera tenha percebido que chamava Juliana assim em algum dia em que eu não estava na sala. Entretanto, parece que a professora ainda não se percebe agindo assim com Amanda ou Núbia.

No quinto dia de observação, uma situação fez com que eu conversasse abertamente sobre Núbia com a professora:

Enquanto aplicava as avaliações e alguns questionários, Vera ia passando entre as fileiras para ver se as crianças estavam copiando o texto da lousa.

Passa por Núbia, alisa os cabelos da menina e com um tom sarcástico diz: - 'Essa aqui, olha só! Olha que bonitinha da titia, não está nem fazendo. Olha só como não acompanha nada!'. (...) Senti uma mágoa muito forte nesta hora; tive vontade de chorar e se pudesse sairia da sala. A menina ficou com um olhar tão triste! A professora nunca a acaricia e quando o faz é de forma sarcástica, expondo-a perante seus colegas. (Diário de campo: EUC, 6º dia).

Como já havíamos conversado rapidamente sobre Núbia no dia anterior (quando Vera me disse que não a suportava), quando fomos ao intervalo, a professora iniciou uma

conversa sobre ela. Tivemos uma conversa extremamente delicada, até por conta de eu estar me sentindo magoada, na qual questioneei-a acerca da forma como interagia com a menina e como fazia diferença entre meninos e meninas:

Vera: 'O que você acha que acontece comigo e a Núbia?'

Ths: 'Está feia a situação e acho que alguma coisa precisa mudar'.

Vera fala da professora do ano anterior, que a menina faltava muito. Tive a impressão de que ela procurava justificativas para sua forma de ver e interagir com a menina. Antes de ela continuar a interrompi querendo dizer que isso parecia não acontecer mais, já que pelo que eu havia percebido nos 6 dias em que eu estava na turma, as crianças pareciam não faltar, uma vez que ninguém faltou nestes dias. Vera concordou comigo e disse que apenas Luciano costumava faltar. Não disse nada diretamente, mas a interrupção também quis dizer que eu não me interessava pelo que a professora do ano anterior dizia.

Vera voltou a Núbia e disse que parecia que ela tinha um problema de saúde, algo respiratório e que, segundo a professora anterior, quando faltava, os pais falavam que era por causa da doença. Vera disse: - 'E eu não sei se ela assumiu essa coisa de doente, de coitadinha e não 'vai' na sala de aula. Ela não responde às minhas expectativas. Ela sabe, mas não faz'.

Ths: 'Será que ela sabe e não faz ou ela faz dentro daquilo que ela consegue fazer'.

Vera: 'Você acha que eu preciso dar atividade mais fácil?'

Ths: 'Não é só questão de atividade mais fácil. É a forma como vocês interagem. Você não consegue interagir com ela...você mesma já me falou isso'.

Vera: 'Ela não responde às minhas expectativas, é avoada, conversa demais, brinca, é mentirosa...'

Ths: 'Mas todos eles são. Porque ela te incomoda? Você já percebeu que você interage de forma diferente com o Ricardo, o Davi e o Luan de um lado e a Núbia, a Pietra e a Amanda de outro?'

Vera: 'Claro que já!'

Ths: 'Eu achei que você não percebesse. E você já pensou em porque isso acontece?'

Vera: 'É porque eles respondem às minhas expectativas, eles são perfeitos'.

Ths: 'Para mim eles não são perfeitos. Eles têm que ser o centro das atenções, eles não respeitam os colegas, eles sempre têm que falar, do contrário eles gritam mais alto que os outros...você os enxerga perfeitos, nenhum deles é perfeito'.

Vera: 'Mas para mim eles são porque eles fazem o que eu espero deles'.

...(silêncio)

Vera: 'E com a Núbia, eu já tentei tanto com ela no começo do ano, alisei, agradei, disse que queria que o caderno dela fosse bonito como ela...eu cansei!'

Ths: 'Mas a gente tem que tomar cuidado com a forma como a gente fala as coisas. É aquela coisa de construção de identidade. Você falou que a chamaram de coitadinha e ela acaba se comportando assim. Se você falar na sala de aula que ela nunca acaba nada, ela vai deixar de tentar porque ela nunca acaba mesmo, pra quê que ela vai tentar?'

Vera: 'E você acha que ela não aprende por minha culpa?'

Ths: 'Não, mas a interação é importante. Ela não interage com você, ela tem medo de você porque toda vez que ela se aproxima você dá uma bronca e manda ela sentar'.

Vera: 'Eu não consigo ficar perto dela, nem do Rodrigo, eu não consigo sentar com eles pra trabalhar'.

Ths: 'Mas se você não trabalhar com eles, eles não vão aprender'.

...(silêncio)

Vera: 'E o que você acha que eu preciso fazer?'

Ths: 'Eu acho que é preciso um trabalho de reconstrução da forma como você interage com eles'.

Bate o sinal do final do recreio. Levantamos e Vera continua falando e andando, de costas para mim.

Vera: 'E aí precisa ver se eu estou disposta a isso, né?!?'

Ths: 'É...e aí, você me avisa, porque eu estou aqui para tentar te ajudar nisso e se você não estiver disposta, não tem razão de eu estar aqui'.

Vera: 'Eu estou tão cansada que por mim deixa assim como está até o final do ano e depois eles vão para outra professora e pronto'.

Pegamos as crianças na fila e voltamos para a sala. (Diário de campo: EUC, 6º dia de observação).

Na concepção defendida por Vianna (1997), qualquer distinção, restrição ou preferência baseada na cor, ascendência, sexo ou origem nacional e étnica resultaria em exclusão. Percebemos, assim como indica a autora, a importância das questões de gênero na qualidade da educação oferecida a cada uma das crianças da turma.

Os dados apresentados indicam que as falas, as tentativas, a participação em sala de aula, as atividades realizadas e o comportamento não eram avaliados em si, mas sempre de acordo com o sexo e o suposto esforço da criança que o apresentava. No caso dos meninos, mesmo aqueles que demonstrassem consideráveis dificuldades na aprendizagem ou problemas de comportamento, Vera não desistia, brigava com eles para aprenderem e os atendia individualmente. Já as meninas, eram deixadas de lado, ora por Vera achar que elas não se esforçavam, ora por achar que sabiam, mas não 'mostravam', como ela dizia.

Retomando os dados encontrados por Silva et al (1999) e sua análise sobre a inserção das crianças nos 'desenhos' do que seus professores imaginavam que é ser menino e menina, Vera inseria seus meninos no papel do bom aluno, muito provavelmente por eles serem mais diretos (característica que ela valoriza nela e nos outros). Além disso, ela construía expectativas de que os bons alunos eram os que participavam mais, e ela permitia e incentivava os meninos a participarem mais, sem pedir licença ou levantarem as mãos. Ora, ela construía meninos bons alunos, enquanto ensinava as meninas a levantarem as mãos ou a ficarem quietas.

Assim como Rosenthal e Jacobson (1981), Mazzotti (2006), ao analisar pesquisas sobre as práticas docentes, sobretudo as que enfocam a interação professor-aluno, afirma que tais estudos indicam consistentemente que os professores interagem de forma diferente com os alunos sobre os quais depositam altas e baixas expectativas. Além disso, a autora aponta para o fato de que há um comprometimento no processo de aprender e uma diminuição da auto-estima no caso das crianças cujos professores desenvolvem baixas expectativas⁶¹.

⁶¹ A esse respeito, citam-se os de Rosenthal & Jacobson (1968) – pesquisa que inspirou vários outros estudos sobre a forma como as expectativas do professor influenciavam o desempenho escolar de seus alunos e alunas; Mello (1985) – acerca das representações do magistério de 1º grau de São Paulo, sobre a escola, a criança carente e o fracasso escolar; e Patto (1990) – sobre a produção do fracasso escolar.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Neste capítulo pretendemos discutir alguns pontos essenciais do trabalho como, por exemplo, a mudança, apresentando um pouco do processo de construção das práticas pedagógicas pautadas na intermulticulturalidade; a dimensão pessoal do trabalho docente e a relação entre esta dimensão pessoal e a profissional; o papel da formação de professores no que tange as concepções culturais, entre outras.

Retomaremos alguns conceitos tratados no corpo do trabalho e, com base nestes conceitos e nos dados, traçaremos algumas considerações. Cabe destacar que tais considerações não pretendem concluir ou finalizar uma reflexão, mas sim oferecer uma sistematização dos dados encontrados nesta pesquisa a fim de permitir novas reflexões acerca da temática das práticas pedagógicas pautadas na intermulticulturalidade - tão ampla, importante e profícua.

Início estas considerações trazendo pressupostos que apoiaram este trabalho no que tange o trabalho do professor, a formação docente e a construção de práticas pedagógicas pautadas na intermulticulturalidade.

Destaco, mais uma vez, a concepção de que o trabalho docente é complexo, envolve diversos saberes (da prática, das disciplinas, curriculares etc) e a aprendizagem da docência é algo que nunca se finda, começa antes de entrarmos na profissão (enquanto alunos e alunas) e só termina quando paramos de ensinar (algo que praticamente ocorre quando morremos porque sempre ensinamos - e aprendemos - algo a/com alguém).

A aprendizagem da docência envolve, como destacado por Dubar (2005), a construção da identidade profissional, que

nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições (p.136).

Essa negociação identitária gera, no encontro entre atos de atribuição (imposição de quem eu sou) e atos de pertencimento (adoção de quem quero ser), a construção das identidades sociais. Com base neste conceito percebemos claramente que o professor é uma

pessoa⁶² e, como destaca Nóvoa (1992), não é possível separar o eu pessoal do eu profissional.

Além desta relação intrínseca entre o eu pessoal e o eu profissional, algumas características e condições objetivas do trabalho docente dificultam que o pensamento e a ação (dois componentes da ação docente) estejam racionalmente ligados. Isso quer dizer que não basta elaborar no plano do pensamento – racionalizar - para que consigamos conduzir a ação de modo que ela atinja o objetivo esperado. Inúmeros fatores - como a urgência da sala de aula, a indeterminação das situações na prática, nossas reações a algumas situações ou atitudes, nossos próprios valores e concepções, entre tantos outros fatores - atravessam a ligação entre pensamento e ação.

A cultura é mais um aspecto a ser considerado quando pensamos na atuação docente e na dificuldade em relacionar pensamento e ação. A cultura – e, a partir dela nossas concepções culturais - adentram a sala de aula conosco, são parte de nós, *‘algo profundamente arraigado na carne’*, como indica Eagleton (2005,p.46). Tais concepções atuam como um mapa que nos orienta na interpretação de atitudes e situações e nos delimitam caminhos a trilhar. A forma como vemos as crianças, a escola, o conhecimento, o que é justo, as famílias de nossos alunos, suas formas de organização e cuidado com os filhos, sua forma de se vestir, de se portar e até de falar, entre tantos outros aspectos, são profundamente amparados em nossas concepções culturais.

E a grande dificuldade que permeia a percepção de que o que eu vejo é delimitado por meus valores é a consciência restrita que temos acerca de nossas concepções culturais. Nós aprendemos o que é justiça, o que faz um menino, com quem devemos namorar, que cor uma menina veste...por meio do ensino sistematizado e de comentários, olhares, imagens, novelas etc.

E nós naturalizamos tais questões, ou seja, não nos perguntamos porque é assim e porque precisa ser assim; adotamos o discurso do ‘aqui é assim’ e ponto final (Cortella, 2005). Desta forma, valores machistas, preconceituosos e homofóbicos, por exemplo, são perpetuados porque aprendemos a pensar e agir desta forma, sem analisarmos criticamente tais aprendizagens.

Um trabalho acerca da construção de práticas pedagógicas pautadas na intermulticulturalidade que atente para as características da aprendizagem da docência, da

⁶² Nóvoa (1992) indica o livro de Ada Abrahan com este título (O Professor é uma pessoa), como um marco na concepção de que o trabalho do professor envolve uma dimensão pessoal.

atuação do professor e da relação entre o eu pessoal e o profissional atuará, como destaca Bartolomé (2002, p.220), numa *‘auto-percepção mais honesta (por parte dos professores), que às vezes, supõe mudanças pessoais importantes’*.

Esta retomada de conceitos nos fornece alguns instrumentos para a compreensão das ambigüidades que permeiam o trabalho da professora de nosso estudo – Vera, na busca da construção de práticas pedagógicas pautadas na intermulticulturalidade.

Advinda de uma família de classe média alta de uma cidade de interior com cerca de 60 mil habitantes, Vera denota, em suas falas e atitudes, uma concepção de sucesso e de indivíduo permeada por bens culturais e materiais valorizados por esta classe (valorização do urbano, dos bens materiais, do conhecimento socialmente valorizado etc).

A professora deixa transparecer tais valores quando cita, de forma entusiasmada, o acesso a clubes de elevado status social, a exposições, o esforço pessoal (nos casos em que a ‘profecia auto-realizadora’ permite) e, por outro lado, ao encarar o trabalho dos pais de famílias mais pobres como um ‘problema’ para a escolarização das crianças, ao indicar a pobreza como um ‘dificultador’ da aprendizagem, ao afirmar que ‘esperava menos’ das crianças da escola rural do que das da escola urbana. Com relação ao trabalho nas famílias pobres, cabe destacar que, durante a fase escolar de Vera, sua mãe trabalhava cozinhando em casa, algo que a mantinha perto dos filhos e possibilitava o acompanhamento escolar destes.

O primeiro contato de Vera com a temática da intermulticulturalidade na graduação deixou-a entusiasmada com estas discussões (a monitoria voluntária numa disciplina sobre a temática e a participação em um grupo de estudos e pesquisas também no tema comprovam seu interesse). E ela seguiu lendo e estudando a respeito.

Quando iniciou o exercício da profissão, numa escola estadual rural, Vera manifestava o descontentamento com a forma como atuava, com a profissão docente e mencionava o choque de realidade.

Os dados desta pesquisa indicam que fatores pessoais (assertividade, forma de conduzir as relações interpessoais - sobretudo com as gestoras e colegas professoras - preocupação com sua imagem de boa professora) e fatores situacionais (rigidez das estruturas organizativas e turma homogênea (turmas organizadas por nível dos alunos: bons, medianos e fracos) - na escola central urbana – relações hierárquicas, solidão profissional) levavam Vera a vivenciar muito mais a sobrevivência do que a descoberta neste seu início de carreira.

Num exercício de livre associação, a sala de aula foi comparada por Vera a um misto de inferno e prazer, mas sua indicação de que a profissão de professor era 'um inferno' e seu desejo de sair da sala de aula e da profissão indicam a preponderância das agruras sobre as delícias de ser professora.

A socialização profissional, na acepção de Dubar (2005) envolve um processo biográfico, segundo o qual construo minha identidade (identidade herdada, identidade escolar visada e identidade autônoma) e um processo relacional, que na escola envolve uma negociação entre o que quero ser e a forma pela qual a instituição reconhece ou não 'competências, saberes e imagens de si' (Dubar, 2005, p. 154).

Algumas falas de Vera e episódios observados indicavam que, sobretudo na escola urbana central, ela vivenciava de forma conflituosa este processo de construção da identidade profissional. Quando a professora manifestava atitudes em que assertividade e agressividade quase se tocavam, o desconforto com situações que gerariam atritos (na acepção dela), a constante preocupação com sua imagem, o descontentamento por ser vista como 'menininha', etc nos dão indícios de que as instituições nas quais Vera atuava (tendo destaque, como já mencionado, a escola central urbana) não pareciam reforçar o seu desejo de identificação e reconhecimento.

Em função disso, Vera citou o 'impacto da diferença' entre a forma como ela experienciou atividades coletivas na formação inicial e na escola. Também explicitou situações, de forma sofrida e às vezes chorando, nas quais indicava seu impasse entre permanecer calada e 'engolir' o sentimento de que aquilo estava errado (e sofrer por isso) para não 'arrumar problemas' de relacionamento na escola ou brigar em 'qualquer lugar que fosse'.

A pouca experiência profissional, aliada ao seu jeito direto, assertivo e, às vezes, agressivo (admitido por ela própria), não lhe permitia perceber que outras formas de resolução deste impasse poderiam ser construídas. Vera ainda não parecia saber argumentar sem ser percebida como agressiva. Entre os extremos 'suportar tudo' e 'viver brigando', como ela mesma dizia, outras possibilidades poderiam ter sido construídas, inclusive coletivamente.

A aprendizagem da docência na escola rural foi marcada pela 'falta de saber como fazer' e por sentir-se 'perdida', nas palavras de Vera. A solidão profissional parece ter sido amenizada pelas colegas de universidade e pelo grande número de professoras iniciantes na escola. Já a desilusão com a profissão, embora fosse presente, era relativizada por uma

liberdade a respeito do que e como ensinar e pela pouca cobrança sentida e vivenciada por Vera.

Por outro lado, o contexto rural fazia com que os modelos urbanos que habitavam as concepções de Vera (acerca de conhecimento, de aluno ideal etc) e também os livros didáticos saltassem de alguns diálogos e situações, revelando o ainda pouco preparo da professora para dialogar com suas crianças.

A pouca cobrança de Vera para com as crianças parecia estar relacionada com este modelo urbano que ela carregava. A baixa expectativa da professora para com aquelas crianças estava pautada na crença de que elas aprenderiam ‘menos’ por uma série de fatores já indicados. Ao esperar menos delas, Vera também exigia menos e ensinava menos...uma profecia auto-realizadora se instalava e se cumpria.

Já na escola urbana central as crianças eram mais próximas do modelo urbanocêntrico. Mas ali, os problemas eram outros: relações rígidas e autoritárias entre direção e professoras e, inclusive, entre as próprias professoras; rigidez do planejamento, que excluía as professoras de sua elaboração (elas eram meras executoras de uma lista de conteúdos, já que isto era o planejamento e estava pronto há anos); solidão profissional; desvalorização do trabalho de Vera por ela ser nova (em idade e na escola) e iniciante (na profissão) – ‘aqui eu sou menininha’; turmas supostamente homogêneas organizadas com base em uma provinha (a turma de Vera agrupou as crianças em estágio mais inicial do processo de alfabetização); uma cobrança maior sobre seu trabalho e sobre as crianças, sentida e construída pela professora de forma amparada na idéia de que a direção ‘estava de olho nela’ e na expectativa de que a escola era ótima.

A aproximação das crianças e suas famílias do modelo que Vera possuía de aluno e de família, acrescida das situações elencadas acima e da constante preocupação com sua imagem de boa professora faziam com que Vera exigisse mais esforço daquelas crianças. Tal fato acabava delimitando as relações da professora com as crianças em sala de aula.

A construção de práticas pedagógicas pautadas na intermulticulturalidade requer uma análise na forma de concebermos a diversidade e a diferença na escola. Neste trabalho adotamos uma postura crítica, amparada no multiculturalismo crítico de McLaren (2000). Tal postura parte da análise de que a diferença e a desigualdade são frutos das relações sociais e discursivas e, por isso, passíveis de transformação e questionamentos. Além de nos interrogarmos quanto à forma pela qual lidamos com a diversidade e a diferença na escola, é necessário também interrogarmos como esta diferença é construída do ponto de

vista histórico e social. A branquidade, norma legitimadora que delimita as relações sociais, deve ser o foco constante de questionamento e análise crítica.

Quando adentramos a sala de aula da professora Vera, refletíamos sobre como interrogar esta norma – a branquidade – e também a produção da diferença no dia a dia de uma sala de aula de primeira série. Além disso, pretendíamos instigar a professora Vera a construir práticas pedagógicas que também interrogassem tal norma. Cabe destacar que neste trabalho o limiar entre a intervenção e a pesquisa sempre foi muito tênue. Isso se deve ao fato da delicadeza da relação híbrida de cooperação e de pesquisa que foi estabelecida entre a pesquisadora e a professora Vera. Munidos destes questionamentos e cuidados, iniciamos este estudo com uma série de questões sobre o cotidiano da sala de aula e sobre o trabalho com o conteúdo e a metodologia numa perspectiva intermulticultural.

Ao acompanhar a professora em suas aulas, algumas questões relacionadas ao conteúdo e uma atenção especial à metodologia aproximavam o trabalho de Vera das práticas pautadas na intermulticulturalidade.

No caso da metodologia, o cuidado com o trabalho em grupo; a preparação de atividades para os diferentes grupos de crianças em diversos níveis de aprendizagem; a certeza de que todas as crianças podiam aprender; a concepção de que aprender é um processo ativo e relacional, portanto, não baseado na repetição, levavam Vera a construir práticas que consideravam algumas preocupações presentes nas práticas pautadas na intermulticulturalidade.

Com relação ao conhecimento, como já indicado, Vera amparava-se num modelo urbanocêntrico e, por isso, na escola rural, distanciava-se um pouco mais das crianças. Seu trabalho com a matemática, nas duas escolas, e com alguns temas de Ciências e Estudos Sociais na escola urbana central apresentava inúmeras situações em que as crianças eram convidadas a participar ativamente da construção do conhecimento. Tal conhecimento era apresentado como algo vivo e relacionado com a vida das crianças, como nos casos em que ela trabalhou com dinheiro de papel e com as horas.

Cabe destacar, que as práticas pautadas na intermulticulturalidade exigem, também, atenção especial à relação professor-aluno-conhecimento. E este era o ponto nevrálgico das práticas de Vera.

Uma visão de aluno ideal como aquele que: sabe fazer tudo, tem uma família que o ajuda em casa com os afazeres da escola, tem acesso a ‘bens culturais’ de classe média,

esforça-se e demonstra outros conhecimentos adquiridos em espaços variados, levavam-na a interagir com as crianças com base nesta idealização.

Tal idealização de seus alunos e alunas relacionava-se, como ela mesma dizia, com o fato de ela não ver as crianças como eram e sim como queria que fossem. Esta situação foi muito evidente na escola urbana central e as análises indicam que esta postura da professora pode ter sido impulsionada pelas cobranças da escola e com o seu desejo de que aquelas crianças ‘aprendessem nas suas mãos’.

A relação professor-aluno foi analisada como recortada pelas relações de gênero, de raça-etnia e de classe social. A professora mantinha concepções culturais fixas acerca do que era ser menino, ser menina e sobre a pobreza. Tais concepções delimitavam suas possibilidades de interação com algumas crianças, como as meninas, por exemplo.

Na sala de aula a maior receptividade e interação mais positiva com os meninos produzia, mais uma vez, a “profecia auto-realizadora”. Ao dizer que os meninos respondiam mais do que as meninas às suas expectativas e eram vistos como perfeitos por ela, Vera deixava de se questionar sobre o fato de que eles respondiam às suas expectativas porque ela os fortalecia por meio de uma relação afetuosa e baseada num diálogo amistoso e fornecia mais possibilidades para que isso ocorresse.

Mudar sua forma de interação com as crianças requiritava, portanto, uma revisão da forma como Vera as percebia e como percebia a si mesma e ao seu trabalho. E Vera ainda não sabia se desejava investir em todas estas mudanças.

Ao falar sobre seu desejo de mudar, Vera disse:

Agora eu lembro...vive na minha cabeça: Trabalhar com e por. Eu não sei se eu quero trabalhar por essa causa. Eu acho que é por isso que eu ainda não me decidi a fazer minhas leituras e montar meu projeto (de mestrado). Porque eu conheço e acho que isso vale a pena, mas eu ainda não acredito o suficiente pra me envolver.

Amparada no conceito de conhecimento prático pessoal, de Clandinin (1988), analiso as atitudes de Vera em sala de aula, bem como esta sua fala, como se ela ainda estivesse elaborando este conhecimento.

Como indica Bartolomé (2002), a reconstrução do professor no sentido das práticas amparadas na intermulticulturalidade envolve uma ‘auto-percepção mais honesta’. Neste sentido, penso que Vera vivenciava um momento de reconstrução de sua identidade pessoal. Era um embate entre o que ela queria ser, e isso envolvia as práticas pautadas na

intermulticulturalidade – já que ela sofria e chorava quando não conseguia atuar nesta perspectiva – e o que ela era até agora (Dubar: 2005). Alguns exemplos que Vera me dava de situações em que se via preconceituosa extrapolavam a sala de aula e envolviam a forma como ela via as mães das crianças, suas famílias, algumas falas de suas colegas etc. Além disso, na ACIEPE, algumas atividades envolveram as questões da diversidade, diferença e preconceito de forma geral, adotando um universo mais amplo que a escola.

Um possível complicador neste processo era o início na docência. Vera reconstruía-se enquanto pessoa ao mesmo tempo em que se construía enquanto professora. Ou será a atuação enquanto professora a fez rever alguns de seus valores mais recônditos?

Esta é uma das belezas da profissão docente! Uma eterna aprendizagem e revisão. A docência a fez rever-se enquanto pessoa, ou a pessoa a faz rever-se na profissão? Vera reconstruía-se como um todo e as ambigüidades presentes nesse processo mostram as dificuldades, complexidades e armadilhas presentes na mudança.

A coragem de Vera, ao deixar-se radiografar nesta pesquisa e ao externar, nas entrevistas e nas nossas conversas, todos os seus medos, dificuldades, estranhezas e fraquezas indica que ela estava inteira ali naquelas salas de aula. Ela dizia que tinha raiva das crianças que não correspondiam às suas expectativas, sabia que isso fazia dela uma professora aquém do que gostaria de ser e tentava mudar, mas a intermulticulturalidade parecia ainda não fazer parte de seu conhecimento prático pessoal. Ela estudava, escrevia sobre o assunto em disciplinas e pesquisas, mas como ela mesma dizia, ‘ainda’ não acreditava o suficiente para ‘trabalhar com e por’ esta causa.

E neste ponto, me questiono: até que ponto ter contato com um referencial teórico faz diferença? Acredito que, embora não resolva todo o problema, no caso de Vera, vejo muita diferença! Para mim, seu incômodo era a chave do processo de mudança. Ela não era a professora que queria ser e isso a movia, ela sofria, tentava fazer diferente e, quando convencida, conseguia mudar.

O caso da aluna Núbia foi um exemplo. Meu estranhamento pela forma como Vera interagiu com a menina, nossas conversas sobre isso e - o que julgo ter sido o ‘pontapé do gol’ - os comentários de sua sogra, sobre a menina sofrer e poder ser uma alma sofrida reencarnada etc fizeram a professora mudar sua atitude para com a menina.

E, enfim, o que defendo nesta pesquisa? Defendo que podemos mudar, que não estamos fadados a ser o que somos e ponto final; e que o início da mudança é a

desnaturalização, é o estranhar o natural e ‘não ser certo das certezas’, como dizia Paulo Freire.

Vera nos dá alguns indícios do que representava, para ela, mudar. Ela reclamava da solidão profissional, da ‘dor’ que ter consciência do que ‘estava errado’ causava, da necessidade de um grande investimento para que o que ‘está errado’ seja modificado; inclusive da possibilidade de ‘arrumar encrenca’ em todos os lugares porque sempre indicaria e ‘brigaria’ pelo que ‘estava errado’. Uma amiga de estudos sobre intermulticulturalidade me disse uma vez que achava que estava ficando chata, que tudo o que alguém falava ou fazia era analisado por ela como tendo um viés monocultural.

Como agirmos, então, frente às práticas monoculturais? De que depende conseguir atuar numa vertente intermulticultural? Como indicado acima, acreditamos desde o início deste trabalho que o contato com a temática e o despertar para estas situações é a base para este trabalho. A ACIEPE representou esta base, uma forma de desnaturalizarmos algumas concepções, de treinarmos olhos e ouvidos para percebermos o que não percebíamos mais, o que era interessante para alguns grupos que não percebêssemos.

Mas e daí em diante? Recorro a Bartolomé, Nóvoa e Clandinin para discutir a dimensão pessoal do trabalho docente.

Nóvoa (1992) afirma que é impossível separar o eu pessoal do eu profissional.

Bartolomé (2002) destaca que o trabalho de formação de professores numa vertente intermulticultural exige uma *‘auto-percepção mais honesta, que às vezes, supõe mudanças pessoais importantes’*.

Clandinin (1988) constrói um interessante conceito sobre o conhecimento prático pessoal. O conhecimento que faz parte de nós, como o açúcar que se dissolve num chá e passa a fazer parte dele, é o conhecimento prático pessoal. A autora ainda analisa a relação teoria-prática como sempre em tensão e afirma que alguns eventos nos permitem analisarmos nosso conhecimento prático pessoal.

Com base nos pressupostos acima, a construção de práticas pedagógicas intermulticulturais depende da formação dos docentes. Eles precisam ser apresentados para a temática e, além disso, ter possibilidades de fazer este exercício proposto por Bartolomé (2002) de auto-percepção mais honesta.

E pensando nisso, me questiono: Os cursos de formação de professores têm dado atenção à formação da pessoa-professor? Os cursos de formação inicial têm tocado questões como relações étnico-raciais, relações de gênero, relações de classe social,

relações entre o rural e o urbano, relação família-escola? E se têm, de que forma? Apenas teoricamente ou possibilita um entrelaçamento entre teoria e prática para que tal conhecimento passe a fazer parte dos futuros professores e ‘adentre’ com eles suas salas de aula?

Será que nós, professores e professoras, temos consciência do que produzimos numa criança e numa turma de alunos e alunas porque somos racistas, machistas, homofóbicos, urbanocêntricos etc mesmo que não nos enxerguemos assim? Acredito que não e, por isso, fazer desnaturalizar estas concepções que ‘nos fazem assim’ é urgente e papel de todo e qualquer curso que pretenda formar educadores e educadoras.

E nas nossas salas de aula e escolas - mesmo que sejamos professores de berçário, ensino fundamental, médio, técnico, superior ou pós-graduação - devemos ser críticos porque só assim exercitaremos o estranhamento constante e a busca pela forma ética na prática pedagógica, tão bem definida e defendida por Paulo Freire (1996, p.15-16):

Gostaria de sublinhar a nós mesmos, professores e professoras, nossa responsabilidade ética no exercício de nossa tarefa docente. Sublinhar esta responsabilidade igualmente àqueles e àquelas que se acham em formação para exercê-la (...) Educadores e educandos não podemos, na verdade, escapar à rigorosidade ética (...) Da ética universal do ser humano. Da ética que condena acusar por ouvir dizer, falsear a verdade, iludir o incauto, golpear o fraco e indefeso, soterrar o sonho e a utopia, prometer sabendo que não cumprirá a promessa, testemunhar mentirosamente (...) A ética de que falo é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais como na perversão da pureza em puritanismo. A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens e adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles.

Amparados e direcionados por essa ética, em todas as relações que estabelecemos com o outro e com o mundo, devemos procurar ser mais - na acepção freireana - e proporcionar ao outro a possibilidade de ser mais. É preciso desmentir qualquer ‘profecia’ que diga ao outro que ele não pode ser mais. Além disso, é preciso ter o compromisso e a humildade para que, quando alguém ‘trair’ essa ética – mesmo que sejamos nós mesmos – busquemos (ou auxiliemos na busca de) formas de sair da armadilha e trilhar um novo caminho.

Referências Bibliográficas

ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade*. **Cadernos de Pesquisa**. no. 113, 2001. p. 51-64.

ANHORN, Carmen. **Didática e perspectiva intercultural: um diálogo em construção**. Rio de Janeiro: UNESA, 2004 (mimeo)

BANKS, James. **Multiethnic Education: Theory and Practice**. U.S.: Allyn and Bacon, 1994.

BARBIERI, Teresita de. *Sobre la categoría género: una introducción teórico – metodológica*. In: AZEREDO, S. & STOLCKE, V. (coords.) **Direitos reprodutivos**. São Paulo: FCC/DPE, 1991.

BARREIRO, Cláudia H. *Dialogando com Peter McLaren: em busca de uma prática pedagógica multicultural e crítica*. In: CANDAU, Vera M.F. (org) **Cultura (s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. 2005. p. 110.

BARTOLOMÉ, Margarita. *et al. La investigación cualitativa en educación intercultural: de la comprensión a la transformación social*. In: CANDAU, V. **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 203-240.

BOGDAN, Robert. & BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução de Maria João Alves, Sara Bahia do Santos e Telmo Morim Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRITO, Fernanda & SILVA, Rejane. *(Re)significando o ensino de ciências e geografia nas séries iniciais: uma proposta de ensino com enfoque globalizado*. Caxambu: **30ª Reunião anual da ANPED**, 2007.

BURBULES, Nicholas & TORRES, Carlos. *Globalização e Educação: Uma introdução*. In: BURBULES, Nicholas & TORRES, Carlos e colaboradores. **Globalização e Educação: perspectivas teóricas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CANDAU, Vera. **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. *Mudanças culturais e redefinição do escolar: tensões e buscas*. **Contemporaneidade e Educação**, n.3, p.14-26, 1998.

_____. *Sociedade, Cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação*. **Educação e Sociedade**. V.23 n.79. Campinas, SP, ago. 2002.1.

_____. *Nas teias da globalização: cultura e educação*. In: CANDAU, Vera. **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.2. p. 13-29.

_____. *Cidadania e pluralidade cultural: questões emergentes*. In: CANDAU, Vera. **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.3. p. 30-51.

_____. *Multiculturalismo e educação: a construção de uma perspectiva*. In: CANDAU, Vera. **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.4. p. 52-80.

CANDAU, Vera & SACAVINO, Susana (coord.). **Multiculturalismo e educação: Ciclo de Oficinas Pedagógicas para professores/as**. Rio de Janeiro: Novamerica/UNESCO/Fundación Santa Maria/Prefeitura do Rio de Janeiro, 2003.

CANEN, Ana. & MOREIRA, António F. B. *Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente*. In: CANEN, Ana. & MOREIRA, António F. B. (orgs.) **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

_____. *Formação de professores e diversidade cultural*. In: CANDAU, Vera. (org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 205-236.

_____. *Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares*. **Cadernos de Pesquisa**. No 111. São Paulo, dez/2000.

CANEN, Ana & Oliveira, Ângela. *Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso*. **Revista Brasileira de Educação**: no 21, Set/Out/Nov/Dez 2002.

CLANDININ, Jean. **Classroom Practice: Teachers images in action**. Philadelphia: The Falmer Press, 1986.

CONNELLY, Michael & CLANDINNIN, Jean. *Theory and Practice*. In: CONNELLY, Michael. & CLANDININ, Jean. **Teachers as Curriculum Planners**. New York: Teachers College Press, 1988.

CORSI, Adriana M. *O início da construção da profissão docente: analisando dificuldades enfrentadas por professoras das séries iniciais*. **Dissertação de mestrado**. São Carlos: Programa de Pós –Graduação em Educação/ Universidade Federal de São Carlos: 2007.

_____. *Currículo em ação nos anos iniciais do ensino fundamental e a atenção à multiculturalidade*. **Tese de Doutorado**. São Carlos: Programa de Pós –Graduação em Educação/ Universidade Federal de São Carlos: 2007.

_____. *Dificuldades de professoras iniciantes e condições de trabalho nas escolas*. In: LIMA, Emília Freitas de. (org.) **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

CORTELLA, Mário. *A escola e a construção do conhecimento*. In: CORTELLA, Mário. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez editora/Instituto Paulo Freire, 2005 (p.101-128).

_____. *Conhecimento escolar: epistemologia e política*. In: In: CORTELLA, Mário **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez editora/Instituto Paulo Freire, 2005 (p.129-159).

CORTESÃO, Luíza. *A interculturalidade e a educação escolar: dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas*. In: CORTESÃO & STOER. **Levantando a pedra: da pedagogia inter/multicultural às políticas educacionais numa época de transnacionalização**. Porto: Editora Afrontamento, 1999.

CORTESÃO, Luíza. & STOER, Stephen. *Acerca do trabalho do professor: da tradução à produção do conhecimento no processo educativo*. **Revista Brasileira de Educação**, no 11. Mai/Jun/Jul/Ago, 1999. p.17-32

COTA, Maria. C. *Formação de professores: um estudo sobre construção e reconstrução de referências ao fazer docente*. **Tese de Doutorado. São Carlos: Programa de Pós – Graduação em Educação/ Universidade Federal de São Carlos: 1997.**

DUBAR, Claude. *Para uma teoria sociológica da identidade*. In: DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p.133-162.

_____. *Das 'profissões' à socialização profissional*. In: DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 163-192.

EAGLETON, Terry. **A idéia de cultura**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

FLEURI, Reinaldo. *Educação intercultural no Brasil: a perspectiva epistemológica da complexidade*. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.80, n.195, mai/ago, 1999. p. 277-289.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Taxa de pobreza é mais alta entre negros**. 30/06/2003.

FONSECA, Cláudia. *Pais e filhos na família popular (início do século XX)*. In: DÍNCAO, M. (org). **Amor e família no Brasil**. São Paulo: Ed. Contexto, 1989.

FORQUIN, Jean-Claude. *Currículo e cultura*. In: **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p. 9-26.

FRAGA, Alex. **Corpo, identidade e bom mocismo: um estudo de uma adolescência bem comportada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 25ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 9. edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, Maria N. de C. **Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, FCC no.115, mar. 2002.

GANDIN, Luís e HYPOLITO, Álvaro. *Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento* (entrevista com Boaventura de Sousa Santos). **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.2, pp.5-23, Jul/Dez 2003

GANDIN, Luís *et al.* *Para além de uma educação multicultural: teoria racial crítica, pedagogias culturalmente relevante e formação docente* (entrevista com a professora Gloria Ladson-Billings). **Educação e Sociedade**. V.23 n.79. Campinas, ago.2002

GATTI, Bernadete. *Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos-chave*. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n.19, p.25-35, set./dez.2006

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

GIDDENS, Anthony. **Sociology**. Oxford: Polity Press, 1990.

GIROUX, Henry. *Praticando estudos culturais nas faculdades de educação*. In: SILVA, T. T. da. (org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis / Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p.85-103.

_____. **Professores como intelectuais**. ARTMED, 1997.

GÓMEZ, José M. *Notas sobre multiculturalismo y globalización*. Novamérica. Rio de Janeiro, abril/1998, no 77, p.10-13.

GUARNIERI, Maria R. *O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor*. Caxambu: **20ª Reunião anual da ANPED**, 1997.

GUSMÃO, Neusa M. *Antropologia e educação: origens de um diálogo*. In: **CEDES, 43. Antropologia e educação: interfaces do ensino e da pesquisa**. Cadernos CEDES, 43. Campinas: CEDES/UNICAMP, 1997.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Organização Liv Sovik. Tradução Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

_____. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo** (online) Disponível na internet via WWW URL: http://www.educacaoonline.pro.br/art_a_centralidade_da_cultura.asp Capturado em 20/07/2005

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HASENBALG, Carlos & VALLE SILVA, Nelson. *Educação e Diferenças Raciais na Mobilidade Ocupacional no Brasil*. **XXII Encontro Anual da ANPOCS**, outubro de 1998

HEILBORN, Maria L. *Usos e Abusos da categoria gênero*. In: HOLLANDA, Heloísa B. (org.) **Y nosotras latinoamericanas? Estudos sobre gênero e raça**. São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, 1992.

HUBERMAN, Michael. *O ciclo de vida profissional dos professores*. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Porto/Portugal: Porto Ed., 2000. p. 31-61

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

LEITE, Carlinda. **O Lugar da escola e do currículo na construção de uma educação intercultural**. Capturado em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/publs/artigos/brasil.doc> (Brasil, 2001).

_____. *A figura do “amigo crítico” no assessoramento/desenvolvimento de escolas curriculares inteligentes*. **Faro: Comunicação ao 5º Congresso da SPCE**, fev/2000. Capturado em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/publs/artigos/amigocritico.doc>

LIMA, Emília F. de. *Começando a ensinar: começando a aprender?* **Tese de Doutorado. São Carlos: Programa de Pós –Graduação em Educação/ Universidade Federal de São Carlos: 1996.**

_____. *Multiculturalismo, ensino e formação de professores*. In: SILVA, Aida M. M. et al. (orgs.). **Educação formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social / 13º ENDIPE**. Recife: ENDIPE, 2006.1 (p. 263-282).

_____. *Diversidade/diferença na sala de aula: formando profissionais da educação. Proposta de atividade de extensão - ACIEPE*. São Carlos: UFSCar, 2006.2. Disponível em www.ufscar.br/proex.

_____; CORSI, Adriana; MARIANO, André; MONTEIRO, Hilda; PIZZO, Silvia; ROCHA, Gisele; SILVEIRA, Maria de Fátima. *Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? - O que dizem alguns estudos*. **Educação & Linguagem**, v. 10, p. 138-160, 2007.

LOPES, Alice. *Discursos nas políticas de currículo. Currículo sem fronteiras*, v.6, n.2, p.33-52, jul/dez/06

LOURO, Guacira. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

LUNARDI, Geovana. *Ainda as “partes da árvore”: seleção, organização e distribuição do conhecimento na sala de aula nas séries iniciais do ensino fundamental*. Caxambu: **30ª Reunião anual da ANPED**, 2007.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto/Portugal: Porto Ed. 1999.

_____. *Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar*. **Revista Brasileira de Educação**: n 9, set/out/nov/dez, 1998

MARIANO, André. *O início da docência e o espetáculo da vida na escola: abrem-se as cortinas*. In: LIMA, Emília Freitas de. (org.) **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

MARTINS, Tania & DIAS, Vagno. *Reflexões sobre princípios éticos em Paulo Freire e suas contribuições às práticas educativas na construção de uma nova ordem societária*. São Carlos/UFSCar: **I Congresso Regional de Educação de Pessoas Adultas**. Novembro de 2003.

MAZZOTTI, Alda J. *O “aluno da escola pública”: o que dizem as professoras*. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Brasília, v. 87, n. 217, p. 349-359, set./dez. 2006.

MCLAREN, Peter **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **A vida nas escolas**. Artmed, 1997.

MELLO, Guiomar N. de *Os estereótipos sexuais na escola*. **Cadernos de Pesquisa/ FCC**. São Paulo: n. 15, jul/1975.

MELLO, Roseli. R. de. *Um diálogo sobre a relação dialógica em sala de aula*. In: FRANCHI, E. P. (org.) **A causa dos professores**. Campinas: Papirus, 1995.

_____. *Os saberes docentes e a formação cotidiana nas séries iniciais do ensino fundamental (um estudo de casos múltiplos de tipo etnográfico)*. **Tese de Doutorado. São Carlos, Programa de Pós –Graduação em Educação/ Universidade Federal de São Carlos**: 1998.

MONTEIRO, Hilda. *Eu não sabia o que agora sei...: tornando públicas as minhas histórias secretas*. In: LIMA, Emília Freitas de. (org.) **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

MORENO, M. **Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola**. Campinas: Editora da UNICAMP/ Moderna, 1999.

MOREIRA, António. F. B. *Currículo, diferença cultural e diálogo*. **Educação e Sociedade**. V.23 n.79. Campinas, ago.2002

MOREIRA, António. F. B. & KRAMER, Sônia. *Contemporaneidade, educação e tecnologia*. **Educação e Sociedade**. V.28 n.100. Campinas, out.2007

MOREIRA, Antonio F. e CANDAU, Vera M. *Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos*. In: **Revista Brasileira de Educação**, nº 23, maio/jun/jul/ago, 2003, p. 156 – 168.

MORROW, Raymond & TORRES, Carlos. *Estado, Globalização e Políticas Educacionais*. In: BURBULES, Nicholas & TORRES, Carlos e colaboradores. **Globalização e Educação: perspectivas teóricas**. Porto Alegre:Artmed, 2004.

NELSON, Cary. TREICHLER, Paula e GROSSBERG, Lawrence. *Estudos Culturais: uma introdução*. In: SILVA, T. T. da. (org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis / Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p.07-38.

NOGUEIRA, Oracy. **Pesquisa Social: introdução às suas técnicas**. 3a.ed. São Paulo: Editora Nacional, 1975.

NÓVOA, António. *Formação de professores e profissão docente*. In:_____ (org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Vanessa. R. E. M. de. *A questão racial no currículo e no cotidiano da escola*. Caxambu: ANPED, 2003.

PALOMINO, Thaís & MELLO, Roseli R. *A relação professor-aluno tendo como foco crianças com desempenho acadêmico deficitário*. **Relatório Científico Referente a Projeto de Iniciação Científica, desenvolvido e apresentado à FAPESP**. São Carlos/SP: 1999.

_____. *Meninos e meninas em escola de periferia urbana: a relação entre fracasso escolar e sexo, cor e organização familiar*. **Dissertação de mestrado**. São Carlos: Programa de Pós –Graduação em Educação/ Universidade Federal de São Carlos: 2003.

PATTO, Maria Helena. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

RANGEL, Mary. *A Imagem Real e a Imagem Ideal do "Bom Aluno"* **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.77, n.186, p. 282-303, maio/ago. 1996

RIBEIRO, Eliana. *Percepções das crianças sobre currículo e relações étnico raciais na escola: desafios, incertezas e possibilidades*. **Dissertação de mestrado**. São Carlos: Programa de Pós –Graduação em Educação/ Universidade Federal de São Carlos: 2008.

ROSEMBERG, Fúlvia. *A escola e as diferenças sexuais*. **Cadernos de Pesquisa/FCC**. São Paulo: n.15, nov/1975.

ROSENTHAL, Robert. & JACOBSON, Lenore. **Pygmalion in the Classroom**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

_____. *Profecias auto-realizadoras em sala de aula: expectativas dos professores como determinantes e não intencionais da competência intelectual*. In: PATTO, M. H. S. **Introdução à psicologia do escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1983. p. 258-295.

SANTOMÉ, Jurjo T. *As culturas silenciadas no currículo*. In: SILVA, Tomás T. da. (org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis / Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

SÁ, Patrícia T. de. *O professor: sua "profissão" e sua socialização profissional*. In: SÁ, Patrícia T. de. **A socialização profissional de professores de história de duas gerações: os anos de 1970 e 2000**. Rio de Janeiro: PUC, 2000 (Dissertação de Mestrado).p.40-49.

SARMENTO, Manuel J. **A vez e a voz dos professores: contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária**. Portugal: Porto Editora, 1994.

SARTI, Cynthia. et al. *A família como ordem moral*. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, FCC no.91, nov. 1994.

SCOTT, Joan. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: n 16, v. 2, jul/dez. 1990.

SELLTIZ, C.; JAHODA, M.; DEUTSCH, M.; COOK, S. **Métodos de pesquisa nas Relações sociais**. São Paulo: EPU, 1974.

SILVA, Cármen et al. *Meninas bem comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados*. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, n.107, jul/1999.

SILVA, Tomás T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUSA SANTOS, Boaventura. *A construção multicultural da igualdade e da diferença*. **Oficina do CES no 135**, janeiro de 1999.

_____. *As tensões da modernidade*. **Fórum Social Mundial**, Biblioteca das alternativas, 2001. <http://www.forumsocialmundial.org.br>

_____. *Uma concepção multicultural dos direitos humanos*. **Lua Nova**, São Paulo, no 39, 1997.

_____. *Os processos da globalização*. In: Sousa Santos, Boaventura (org.). **A Globalização e as Ciências Sociais**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice & RAYMOND, Danielle. *Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério*. **Educação & Sociedade**, vol.21, no. 73. Campinas, 2000

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude e LAHAYE, Louise. *Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente*. In: "Dossiê: Interpretando o trabalho docente". **Teoria & Educação** nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991, p. 215-233

TRIVINHO, Eugênio. *Comunicação, glocal e cibercultura*. **Revista Fontejas** – estudos midiáticos. VII (1): 61-76, jan/abr 2005.

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América espanhola: a questão do outro**. Tradução de B. P. Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

TOSCANO, Moema. **Estereótipos sexuais na educação: um manual para o educador**. Petrópolis: Vozes, 2000.

VEENMAN, Simon. *El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial*. In:

VENERE, Mário. *Políticas públicas para populações indígenas com necessidades especiais em Rondônia: o duplo desafio da diferença*. **Dissertação (Mestrado) – Fundação Universidade Federal de Rondônia –UNIR**. Núcleo de Ciência e Tecnologia. Programa de Pós-Graduação – Porto Velho, 2005.

VILLA, Aurélio (coord). **Prespectivas y problemas de la función docente**. Madrid: Narcea, 1988. p. 39-68.

VIANNA, Cláudia. *Sexo e gênero: masculino e feminino na qualidade da educação escolar*. In: AQUINO, Júlio G. (org.). **Sexualidade na Escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997.

VIANNA, Cláudia. & RIDENTI, Sandra. *Relações de gênero e escola: das diferenças ao preconceito*. In: AQUINO, Júlio G. (org.). **Diferenças e Preconceito na Escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

WILLIAMS, Raymond. *Com vistas a uma sociologia da cultura*. In: _____. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

WHITAKER, Dulce. **Mulher & Homem - o Mito da Desigualdade**. São Paulo: Editora Moderna, 1988.

_____. *Ideologia X cultura: como harmonizar esses conceitos tão antagônicos?* In: SOUZA, Eliana, CHAQUIME, Luciane & LIMA, Paulo. **Teoria e prática nas Ciências Sociais**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2003.

_____. **Sociologia Rural: questões metodológicas emergentes**. Presidente Venceslau: Letras à Margem, 2002.

_____. Transcrição de argüição ocorrida durante Exame de Qualificação desta Tese. **São Carlos: Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSCar**. Fev, 2009.

XAVIER, Giseli. *A formação continuada dos profissionais da educação e o desafio de pensar multiculturalmente uma escola pública de qualidade*. Caxambu: **ANPED**: 2007.

Anexos

Anexo 1:

Plano de ensino da ACIEPE:
Diversidade/diferença na sala de aula:
formando profissionais da educação.

FORMULÁRIO 1 / 2005

PROPOSTA DE ATIVIDADES DE EXTENSÃO

UNIDADE: CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS

DEPARTAMENTO / SETOR: DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO

PROGRAMA: ENSINO FUNDAMENTAL: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E OUTROS AGENTES EDUCACIONAIS. Nº Processo: 1007/99-81

TÍTULO DA ATIVIDADE: DIVERSIDADE/DIFERENÇA NA SALA DE AULA: FORMANDO PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO.

COORDENADOR: EMÍLIA FREITAS DE LIMA

LINHA PROGRAMÁTICA (consultar listagem disponível na página da ProEx):

19

ÁREAS TEMÁTICAS:

Escolha, utilizando os números 1 e 2, as duas áreas mais relacionadas à sua proposta

<input type="checkbox"/> COMUNICAÇÃO SOCIAL	<input checked="" type="checkbox"/> 2 CULTURA	<input checked="" type="checkbox"/> 1 EDUCAÇÃO
<input type="checkbox"/> TECNOLOGIA	<input type="checkbox"/> DIREITOS HUMANOS	<input type="checkbox"/> SAÚDE
<input type="checkbox"/> MEIO AMBIENTE	<input type="checkbox"/> TRABALHO	

TIPO DE ATIVIDADE:

- Projeto (atividades processuais, contínuas, de longa duração, de caráter social, educativo, cultural, científico e tecnológico)
- Curso (extensão, aperfeiçoamento e especialização)
- Evento (científico, cultural ou artístico e esportivo)
- Publicação e produtos (cartilhas, vídeos, filmes, software, CD, etc.)
- Consultoria / Assessoria (e outras atividades de curta duração ou pontuais, incluindo atividades laboratoriais, ambulatoriais, clínicas, etc.)
- Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão – ACIEPE (no caso de ACIEPE, é obrigatório anexar plano de ensino para análise conjunta ProEx/ProGrad)

RESUMO (Descrever, de forma sucinta, justificativa, objetivos e a metodologia da atividade – Máximo 10 linhas):

A atividade se justifica pela possibilidade de aliar formação inicial e continuada de profissionais da educação – o que tem sido apontado como fundamental pela literatura da área de Formação de Professores –, ao incluir coordenadores pedagógicos da rede de ensino público de São Carlos e estudantes do curso de Pedagogia. Quanto ao objeto de trabalho, justifica-se pela importância de se “desocultar o currículo oculto”, buscando desmontar as “armadilhas ideológicas” (termo emprestado de Mário Sérgio Cortella) presentes na prática pedagógica das escolas, com relação a questões como raça/etnia, gênero, classe social, idade, ritmo de aprendizagem etc. As atividades serão, então desenvolvidas procurando: identificar “armadilhas ideológicas” presentes em situações reais do cotidiano escolar; analisar/problematizar essas situações, fundamentando-as com referencial teórico pertinente; pensar formas de atuação pedagógica capazes de “desarmar” tais “armadilhas” – o que equivaleria a “desocultar o currículo oculto”.

PALAVRAS-CHAVE (três): formação continuada de profissionais da educação; formação inicial de profissionais da educação; diversidade/diferença.

PÚBLICO ALVO: 15 PROFESSORES-COORDENADORES DO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS) DA REDE DE ENSINO PÚBLICO DE SÃO CARLOS E 15 ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFSCar.
TAMBÉM PARTICIPARÃO DA ACIEPE OS 12 INTEGRANTES DO “GRUPO DE PESQUISA SOBRE MULTICULTURALISMO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES”, SENDO 04 COMO MONITORES VOLUNTÁRIOS (VER ESPECIFICAÇÃO NO CAMPO PRÓPRIO DESTES FORMULÁRIOS), 06 COMO ATIVIDADE DE EXTENSÃO, UMA COMO BOLSISTA E A COORDENADORA DO GRUPO (TAMBÉM COORDENADORA DA ACIEPE ORA PROPOSTA).

(Professores do ensino fundamental, gerentes de Recursos Humanos de empresas industriais, crianças de creche, etc.)

CARGA HORÁRIA: 60 HORAS

PERÍODO DE REALIZAÇÃO DATA DE INÍCIO: 07/03/2006 DATA DE TÉRMINO: 07/07/2006

LOCAL DA ATIVIDADE: DEPENDÊNCIAS DA UFSCar (SALA A SER ATRIBUÍDA)
OBS: O PRIMEIRO ENCONTRO SERÁ REALIZADO NO DIA 07/03/2006 (3ªF), às 19H, NA SALA 13 DO DME.

FINANCIAMENTO:

- Cobrança de taxa
 Empresas / Instituições
 ProEx
 Departamento / Unidade
 Agências de fomento
 Outros

Quais:

SOLICITAÇÃO DE BOLSAS DE EXTENSÃO DA PROEX PARA ALUNOS DE GRADUAÇÃO:

(Bolsas dos Programas de Apoio às Atividades de Extensão e Culturais da ProEx para alunos de graduação envolvidos com projetos cujos parceiros não têm capacidade de financiamento.)

X Sim Não Quantas: 01

ATIVIDADE DO BOLSISTA (MONITOR no caso de ACIEPE)

(Apenas no caso de projetos que solicitem bolsistas do Programa de Apoio às Atividades de Extensão e Culturais da ProEx,)

- Elaboração e envio de correspondência aos membros da ACIEPE;
- Participação na seleção e elaboração de material de apoio às atividades;
- Registro de dados ao longo do desenvolvimento das atividades (correspondendo à dimensão de pesquisa)
- Transcrição dos dados registrados;
- Auxílio na elaboração do relatório de atividades da ACIEPE;
- Participação na elaboração dos trabalhos acadêmicos gerados a partir da ACIEPE;
- Elaboração de trabalho acadêmico a ser apresentado no CIC/UFSCar.

JUSTIFICATIVA DA SOLICITAÇÃO À PROEX DE RECURSOS E BOLSAS DE EXTENSÃO PARA ALUNOS DE GRADUAÇÃO *(aplica-se apenas à projetos que solicitam recursos à ProEx)*

Essa solicitação tem duas ordens de justificativas: a que corresponde às necessidades de trabalho da própria atividade e a que se refere ao desenvolvimento acadêmico do próprio bolsista. Tais justificativas podem ser visualizadas ao se analisar a lista de atividades esperadas da participação do bolsista, no item anterior.

EQUIPE DE TRABALHO:

(Indicar o coordenador da atividade. Incluir também os alunos envolvidos. No caso de cursos, informar coordenador e professores de cada disciplina)

Nome	Inst/ Empresa	Dep/ UFSCar	Cargo/ Função	Horas dedicadas à atividade	Função na atividade
EMÍLIA FREITAS DE LIMA	-	DME	ADJUNTO 4	08	COORDENADOR
VIVIANE COLLOCA	-	-	DOCTORANDA/ PPGE	08	MONITORA VOLUNTÁRIA
THAÍS PALOMINO	-	-	DOCTORANDA/ PPGE	08	MONITORA VOLUNTÁRIA
ANDRÉ LUIZ SENA MARIANO	-	-	MESTRANDO/ PPGE	08	MONITOR VOLUNTÁRIO
CRISTIANE FERREIRA FONTENELE	-	-	PARTICIPANTE DO GRUPO DE PESQUISA	08	MONITORA VOLUNTÁRIA

DETALHAMENTO DA ATIVIDADE

1. JUSTIFICATIVAS (relevância acadêmica e social) *Apenas para atividades sem vínculo à Programas de Extensão aprovados pela CaEx*

A presente proposta tem, basicamente, duas ordens de justificativas.

De um lado, a relevância pedagógica e social do trato da diversidade e da diferença nas escolas públicas (e, mais especificamente, na sala de aula). Como tem sido explorado pela literatura especializada, a maioria absoluta dessas escolas continua adotando um modelo pedagógico arcaico, inadequado ao alunado proveniente de diferentes origens socioeconômicas (especialmente o de classes populares) que, nas últimas décadas, a tem demandado mais e mais. Uma das manifestações mais nefastas de tal inadequação é o processo de naturalização de aspectos referentes a preconceitos e discriminações em função de raça, gênero, classe social, idade, aprendizagem etc., chamados por Mário Sérgio Cortella de “armadilhas ideológicas”, traduzidos, em geral, por expressões como “porque é assim...” ou “porque sempre foi assim...”. Como esse processo envolve atitudes e valores extremamente arraigados na estrutura pessoal dos diferentes profissionais que atuam nessas escolas, eles ocorrem, amiúde, de maneira inconsciente e são camuflados no currículo oculto. Portanto, necessário se faz um processo de trabalho pedagógico que atue na mentalidade, na visão de mundo, homem, sociedade, educação etc. desses profissionais, possibilitando, conseqüentemente, mudanças na prática pedagógica. Dentre tais profissionais, entendemos ser de importância fundamental o papel desempenhado nas escolas pelo coordenador pedagógico (que nas escolas estaduais ganha a denominação de “professor-coordenador”), pois atua diretamente junto aos professores e tem forte potencial indutor de mudanças, razão pela qual constitui importante parcela de nosso público-alvo.

De outro lado, a presença, no mesmo projeto, de graduandos em Pedagogia – futuros professores de ensino fundamental – e de profissionais da educação experientes, cumpre a função de aliar formação inicial e continuada. Assim, os estudantes sem experiência profissional se beneficiarão daquela já adquirida pelos profissionais e estes cumprirão o papel de co-formadores daqueles – o que tem sido apontado como fundamental pela literatura da área de Formação de Professores.

Ademais, atendendo à característica central desse tipo de atividade, fica clara na proposta ora apresentada a presença das atividades de ensino, pesquisa e extensão: **ensino** porque discute / aprofunda as questões referentes à diversidade / diferença, na perspectiva do multiculturalismo crítico; **pesquisa** porque possibilita a geração de conhecimento, traduzido em trabalhos acadêmicos a serem divulgados por diferentes meios e **extensão** porque inclui a comunidade externa à universidade (neste caso os professores-coordenadores) na geração desses conhecimentos, constituindo, ainda, importante possibilidade de estreitar relações entre a Universidade e a rede de ensino público.

2. OBJETIVOS (*Principais metas a serem alcançadas*)

- Identificar “armadilhas ideológicas” presentes em situações do cotidiano escolar;
- Analisar / problematizar essas situações, fundamentando-as com referencial teórico pertinente;

- Pensar formas de atuação pedagógica capazes de “desarmar” tais “armadilhas” – o que equivaleria a “desocultar o currículo oculto”.

3. METODOLOGIA

No caso de CURSOS, incluir as seguintes informações: local e período de inscrição, número de vagas, critérios de seleção dos candidatos, número de disciplinas, ementa e carga horária de cada disciplina, responsáveis pelas disciplinas, critérios de avaliação, frequência e modelo de certificado.

No caso de CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO, recomendamos que sejam solicitadas cópias dos diplomas ou certificados de conclusão de Curso Superior dos candidatos, as quais deverão ser anexadas ao processo por ocasião da confecção do relatório. Apresentar plano detalhado de sua realização – módulos, disciplinas, ementas, bibliografia, forma de avaliação de aproveitamento e frequência dos alunos, número de vagas, critérios de seleção, descrição das matérias integrantes do currículo, docente coordenador e pessoal envolvido, descrição do local onde será ministrado, se fora da sede da Universidade, e modelo do certificado, quando for o caso, atendendo o artigo 37 da Portaria 220/93 na nova redação dada pela Portaria 664/99

O trabalho será desenvolvido da seguinte forma: inicialmente será apresentado/discutido um referencial teórico básico para a compreensão do conceito de “armadilha ideológica”. Em seguida, cada aluno relatará, por escrito, uma situação identificada como uma “armadilha ideológica” e que tenha sido por ele vivenciada ou presenciada, quer como aluno (no caso dos estudantes de Pedagogia), quer como profissional (no caso dos professores-coordenadores). Ao longo do projeto, serão alternados dois tipos de encontros: aqueles em que serão debatidas (por meio de técnicas variadas) as situações relatadas e aqueles em que será discutida bibliografia especializada, adequada ao trato das questões abordadas nas diferentes situações. A partir de tais discussões/análises, irão sendo pensadas formas de atuação pedagógica capazes de “desarmar” tais “armadilhas”.

4. CRONOGRAMA DE REALIZAÇÃO (no caso de cursos, especificar datas e horário das disciplinas)

São previstos encontros semanais, num total de 15 (quinze), com a duração de 04 horas cada (horário livre, provavelmente no turno noturno, facilitando a presença do conjunto dos integrantes). É previsto o início para o dia 07 de março de 2006 e o término para o dia 07 de julho de 2006, podendo tais datas sofrer alterações quando for definido o calendário da UFSCar para o primeiro período letivo de 2006 (o que ainda não havia ocorrido na data de apresentação desta proposta).

5. BIBLIOGRAFIA (se pertinente)

Haverá uma bibliografia básica, referente à fundamentação teórica do multiculturalismo crítico e indicações de referências específicas que dêem suporte teórico às diferentes situações levantadas pelos participantes.

São as seguintes as **obras básicas**:

CANDAU, Vera Maria. **Sociedade, Educação e cultura(s):** questões e propostas. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento:** fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez Ed, 1998.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MOREIRA, Antônio Flávio B. (org.). **Currículo:** questões atuais. Campinas: Papirus, 1997.

DATA:

São Carlos, 07 de novembro de 2005

Prof^a Dr^a Emília Freitas de Lima (DME/CECH/UFSCar)

Coordenadora da atividade (assinatura)

Anexo 2:
Questionário de caracterização preenchido
pela professora.

Questionário para a professora da sala observada

Sua família de origem

1. Onde você nasceu?

2. Onde vive grande parte de seus familiares (avós, tios, primos, etc)?

3. Em que cidades já viveu? Se você se mudou, por qual(is) motivo(s)?

4. Qual a composição de sua família?

5. Onde vivem seu(s) irmão(s)? Que idades ele(s) tem?

6. Na sua infância, quais as ocupações de seu pai e de sua mãe?

7. Se ambos exerciam função remunerada fora de casa, como era organizado o cuidado com os filhos?

8. Qual a ocupação de seu pai hoje? Se ele é aposentado, que função exercia anteriormente?

9. Sua mãe exerce ou exerceu função remunerada?

- nunca
 antes de casar
 depois de casada, mas aposentou ou deixou o emprego
 desempenha função remunerada atualmente

10. Qual a ocupação da sua mãe caso ela exerça ou tenha exercido alguma em qualquer fase de sua vida?

11. Qual o nível de escolaridade de seus pais?

- | | | |
|--|------------------------------|------------------------------|
| Analfabeto | <input type="checkbox"/> pai | <input type="checkbox"/> mãe |
| Primário incompleto | <input type="checkbox"/> pai | <input type="checkbox"/> mãe |
| Primário completo | <input type="checkbox"/> pai | <input type="checkbox"/> mãe |
| Ginasial incompleto | <input type="checkbox"/> pai | <input type="checkbox"/> mãe |
| Ginasial completo | <input type="checkbox"/> pai | <input type="checkbox"/> mãe |
| Colegial, técnico ou normal incompleto | <input type="checkbox"/> pai | <input type="checkbox"/> mãe |
| Colegial, técnico ou normal completo | <input type="checkbox"/> pai | <input type="checkbox"/> mãe |
| Superior incompleto | <input type="checkbox"/> pai | <input type="checkbox"/> mãe |
| Superior completo | <input type="checkbox"/> pai | <input type="checkbox"/> mãe |

12. Qual a ocupação de seu(s) irmão(s)?

13. Qual o nível de escolaridade de seu(s) irmão(s)?

Analfabeto	<input type="checkbox"/> irmã 1	<input type="checkbox"/> irmão 2
Primário incompleto	<input type="checkbox"/> irmã 1	<input type="checkbox"/> irmão 2
Primário completo	<input type="checkbox"/> irmã 1	<input type="checkbox"/> irmão 2
Ginasial incompleto	<input type="checkbox"/> irmã 1	<input type="checkbox"/> irmão 2
Ginasial completo	<input type="checkbox"/> irmã 1	<input type="checkbox"/> irmão 2
Colegial, técnico ou normal incompleto	<input type="checkbox"/> irmã 1	<input type="checkbox"/> irmão 2
Colegial, técnico ou normal completo	<input type="checkbox"/> irmã 1	<input type="checkbox"/> irmão 2
Superior incompleto	<input type="checkbox"/> irmã 1	<input type="checkbox"/> irmão 2
Superior completo	<input type="checkbox"/> irmã 1	<input type="checkbox"/> irmão 2
Pós-graduação incompleta	<input type="checkbox"/> irmã 1	<input type="checkbox"/> irmão 2
Pós-graduação completa	<input type="checkbox"/> irmã 1	<input type="checkbox"/> irmão 2

14. Qual a ocupação de seu namorado?

15. Qual o nível de escolaridade de seu namorado?

- Analfabeto
- Primário incompleto
- Primário completo
- Ginásial incompleto
- Ginásial completo
- Colegial, técnico ou normal incompleto
- Colegial, técnico ou normal completo
- Superior incompleto
- Superior completo
- (...) Pós-graduação incompleta

(...) Pós-graduação completa

16.A casa dos seus pais é:

() própria

() alugada

() cedida por algum familiar, firma ou entidade/pessoa

Sua vida escolar

17. Indique sua formação escolar:

Etapa	Escola	Período	Ano	Nome da escola e cidade
Pré – escola	() pública () particular	() diurno () noturno	Início: Término:	
Primeira a quarta	() pública () particular	() diurno () noturno	Início: Término:	
Quinta a oitava	() pública () particular	() diurno () noturno	Início: Término:	
Magistério (normal)	() pública () particular	() diurno () noturno	Início: Término:	
Colegial regular	() pública () particular	() diurno () noturno	Início: Término:	
Colegial técnico	() pública () particular	() diurno () noturno	Início: Término:	
Supletivo do 1º grau	() pública () particular	() diurno () noturno	Início: Término:	
Supletivo do 2º grau	() pública () particular	() diurno () noturno	Início: Término:	

18. Indique, sobre seu curso superior:

Curso: _____

Ano de início: _____ Ano de término: _____

Nome da Faculdade: _____

Tipo de instituição: () pública () privada

Período: () diurno () noturno

Cidade: _____

(Se você tiver mais de um curso superior, utilize o espaço abaixo).

Curso: _____

Ano de início: _____ Ano de término: _____

Nome da Faculdade: _____

Tipo de instituição: () pública () privada

Período: () diurno () noturno

Cidade: _____

Sua casa em São Carlos

19. Sua casa é:

() própria

() alugada

() cedida por algum familiar, firma ou entidade/pessoa

20. Possui telefone?

() sim

() não

21. Quem mora com você?

22. Assinale a posição de seus rendimentos no sustento da casa:

- principal
- complementar

23. Conta com o auxílio de algum funcionário para os serviços da casa?

- empregada doméstica
- faxineira
- outros. Qual? _____

24. Quantas pessoas contribuem para o sustento da casa?

25. Assinale os eletrodomésticos que você tem na sua casa:

- Televisão. Quantas? _____
- Vídeo-cassete. Quantos? _____
- Aparelho de DVD. Quantos? _____
- Aparelho de som. Quantos? _____
- Computador. Quantos? _____
- Forno de microondas. Quantos? _____
- Lavadora de pratos. Quantas? _____
- Geladeira. Quantas? _____
- Freezer. Quantos? _____
- Máquina de lavar roupas. Quantas? _____
- Secadora de roupas. Quantas? _____
- Batedeira. Quantas? _____
- Aspirador de pó. Quantos? _____

Sua vida profissional

26. Com que idade você começou a trabalhar?

27. Qual foi sua primeira ocupação remunerada?_____

Que atividades você desempenhava?_____

28. Com que idade você começou a atuar no magistério?

29. Quanto tempo falta para sua aposentadoria?

30. Porque você escolheu a carreira do magistério?

31. Quantas horas você leciona por semana?

32. Você tem outra ocupação remunerada além de ser professor?

() sim. Qual?_____

() não

33. Você mudaria de profissão se tivesse a oportunidade? Por quê?

34. Indique, em ordem temporal, a sua experiência no magistério:

1. *Instituição e cidade:* _____

Ano de Ingresso: _____ *Ano de saída:* _____

Função desempenhada *Atividades desenvolvidas (séries que atuou, tempo em cada uma):*

2. *Instituição e cidade:* _____

Ano de Ingresso: _____ *Ano de saída:* _____

Função desempenhada *Atividades desenvolvidas (séries que atuou, tempo em cada uma):*

3. *Instituição e cidade:* _____

Ano de Ingresso: _____ *Ano de saída:* _____

Função desempenhada *Atividades desenvolvidas (séries que atuou, tempo em cada uma):*

35. Descreva brevemente as atividades que você normalmente faz, de segunda a sexta-feira. Para o período que você leciona, apenas coloque 'aula'.

Manhã: _____

Tarde: _____

Noite: _____

36. Descreva brevemente o que você geralmente faz nos finais de semana.

37. Qual seu programa de televisão favorito? Por que canal ele é transmitido?

38. Fora do local de trabalho, que tipo de publicações você costuma ler mais freqüentemente?

() revistas femininas

() revistas especializadas em educação

() romances

() jornal

() livros de literatura infantil

() outro. Qual? _____

39. Quando lê jornal, quais seções prefere?

40. Você é sócio de algum clube?

não

sim. Qual? _____

41. Assinale com um x as entidades das quais você participa e indique o nome da entidade e a frequência de sua participação:

<input type="checkbox"/> associações de classe e/ ou sindicatos (Apeoesp, CPP, etc).	nome:	<input type="checkbox"/> diariamente <input type="checkbox"/> semanalmente <input type="checkbox"/> mensalmente <input type="checkbox"/> eventualmente
<input type="checkbox"/> Igreja	nome:	<input type="checkbox"/> diariamente <input type="checkbox"/> semanalmente <input type="checkbox"/> mensalmente <input type="checkbox"/> eventualmente
<input type="checkbox"/> Comunidade de bairro	nome:	<input type="checkbox"/> diariamente <input type="checkbox"/> semanalmente <input type="checkbox"/> mensalmente <input type="checkbox"/> eventualmente
<input type="checkbox"/> Outros	nome:	<input type="checkbox"/> diariamente <input type="checkbox"/> semanalmente <input type="checkbox"/> mensalmente <input type="checkbox"/> eventualmente

42. Onde você tem acesso à Internet?

Sua vida acadêmica

43. Pensando em sua graduação, há alguma atividade(s) curricular(es) ou extra-curricular(es) (determinada(s) disciplina(s), estágios, participações em eventos, em palestras, em grupos de estudos, monitorias etc) que você destacaria como marcantes em sua formação? Por quê?

44. Você está realizando algum curso de especialização, mestrado ou doutorado?

() não

() sim. Qual? _____

45. Você pretende fazer algum curso de graduação, especialização ou pós-graduação?

() não

() sim. Qual? _____

Por quê? _____

46. Preencha os itens deste sub-tema indicando os cursos, seminários, palestras e congressos dos quais você participou:

1. *Evento:* _____

Curso: _____

Órgão promotor: _____ *Mês e ano:* _____

Duração: _____

2. *Evento:* _____

Curso: _____

Órgão promotor: _____ *Mês e ano:* _____

Duração: _____

3. *Evento:* _____

Curso: _____

Órgão promotor: _____ *Mês e ano:* _____

Duração: _____

47. Indique trabalhos escritos de sua autoria que já foram publicados em boletim, jornal, revista, livro etc.

1. *Título do trabalho:* _____

Onde foi publicado: _____

Ano da publicação: _____

2. *Título do trabalho:* _____

Onde foi publicado: _____

Ano da publicação: _____

3. *Título do trabalho:* _____

Onde foi publicado: _____

Ano da publicação: _____

4. Título do trabalho: _____

Onde foi publicado: _____

Ano da publicação: _____

Anexo 3:
Roteiros de entrevistas com a professora.

Parte 1 – Levantamento de concepções

1. Como seria essa escola ideal?
2. Como seria o estudante ideal?
3. Como seria a direção ideal?
4. Como seria o professor ideal?
5. Como seria a família dos alunos ideal?
6. Como seriam os colegas de trabalho ideais?
7. Como seriam os conteúdos ideais?
8. Como seria a metodologia ideal?
9. Como seria a carreira docente ideal?
10. Como seria a formação ideal?

Parte 2 – Comparações focadas na percepção dela

FELICIDADE
VERMELHO
ESCOLA
FIM DE SEMANA
CRIANÇA
LOUSA
CONVERSA
LANCHE
UNIVERSIDADE
MUDANÇA
PAI

1. Com que você compara sua época de aluna?
2. Com que você compara sua formação?
3. Com que você compara o início da docência?
4. Com que você compara o trabalho na primeira série?
5. Com que você compara a profissão de professora?
6. Com que você compara a sala de aula?
7. Com que você compara criança?
8. Com que você compara infância?

Parte 3 – Escola rural & Escola central

1. Como você se sentia na escola rural?
2. Como era seu trabalho na escola rural?
3. Como você se desempenhava na escola rural?
4. Como via as crianças da escola rural?
5. Como era sua relação com os outros professores da escola rural?
6. Como você sentia o trabalho da direção na escola rural?
7. Quais as principais dificuldades que você enfrentou na escola rural?
8. Quem você identificou como parceiro na escola rural?

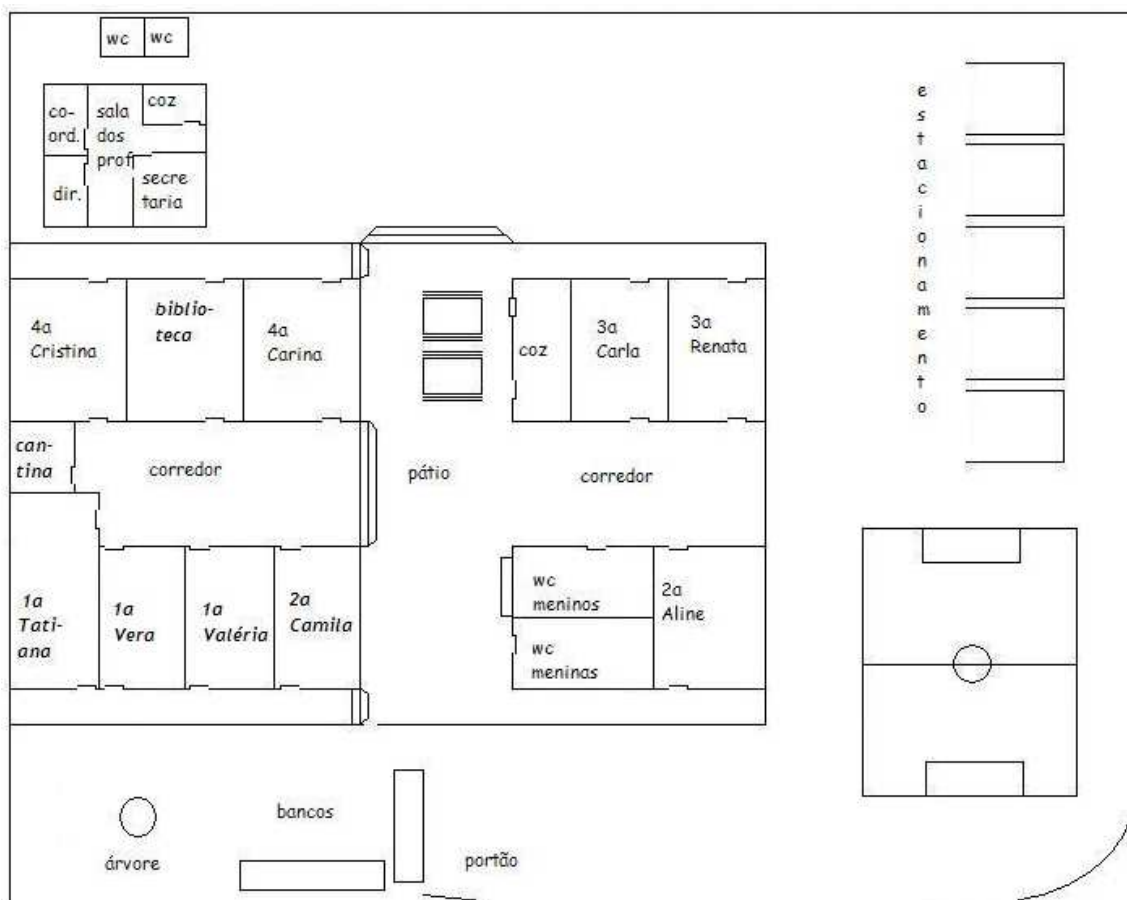
9. Como é seu trabalho na escola central?

10. Como você se desempenha na escola central?
11. Como vê as crianças na escola central?
12. Como é sua relação com os outros professores da escola central?
13. Como você sente o trabalho da direção na escola central?
14. Quais as principais dificuldades que você enfrenta na escola central?
15. Quem você identifica como parceiro na escola central?
16. Quando comparo as experiências vividas por mim nas duas escolas... (completar)

Parte 4 – A relação com a mudança

1. O que é cultura para você?
2. O que é para você um professor inter/multicultural?
3. Você pretende ser este professor? Porque?
4. Pensando na ACIEPE, o que é para você diversidade e diferença?
5. Você vê a diversidade em sua sala? Onde? Como?
6. Você vê a diferença em sua sala ? Onde? Como?
7. Pensando na ACIEPE, o que é para você alteridade?
8. Você vê a alteridade nas relações com seus alunos?
9. Pensando na ACIEPE, você já se percebeu caindo numa armadilha ideológica?
10. Se sim, como você reagiu e ‘saiu dela’?
11. Pensando nas leituras do grupo, na ACIEPE e na disciplina de quarta, em que você acha que se aproxima do professor inter/multicultural?
12. Pensando nas leituras do grupo, na ACIEPE e na disciplina de quarta, em que você acha que se afasta do professor inter/multicultural?
13. Pensando nas leituras do grupo, na ACIEPE e na disciplina de quarta, o que você acha que precisa mudar para se aproximar do professor inter/multicultural?
14. Você tem interesse em fazer/impulsionar estas mudanças? Porque?
15. Uma vez você me disse que não estava disposta a mudar com relação à Núbia. O que te faz estar ou não disposta a mudar?
16. Para você, do que depende a mudança? Do que depende mudar?
17. Em vários momentos das entrevistas você citou problemas e mudanças necessárias na direção. Você vê problemas e mudanças necessárias na sua sala de aula?

Anexo 4:
Planta baixa da Escola Rural.



Anexo 5:

Questionário de caracterização das crianças,
que o responderam em entrevistas individuais.

Nome _____ Idade _____

Quem mora com você _____

Profissão do pai _____

Profissão da mãe _____

Onde mora _____

Como é sua casa _____

O que você gosta de fazer quando está em casa _____

O que você não gosta de fazer quando está em casa _____

O que faz em casa de manhã _____

O que faz em casa a noite _____

O que faz nos finais de semana _____

Do que gosta de brincar _____

O que gosta de ver na TV _____

Quem te ajuda nas tarefas _____

O que você gosta de fazer quando está na escola _____

O que você não gosta de fazer quando está na escola _____

Se você fosse o/a professor/a, como seria a aula _____

Qual parte da aula você gosta mais _____

Anexo 6:
Avaliação realizada com as crianças¹ da
Escola Rural em agosto.

¹ Todas as crianças têm nomes fictícios.

Ditado de campo semântico – 17/08

APONTADOR
 CADERNO
 CANETA
 LÁPIS
 GIZ
 O APONTADOR É AZUL.

Abaixo, transcrevo as folhinhas dos alunos:

NOMES	APONTADOR	CADERNO	CANETA	LÁPIS	GIZ
Bruna	APONTADOR	CADERNO	CANETA	LAPIS	GIS
Clara	AOTDO	CDU	CNTA	LPES	GIPI
Caique	ABBODIO	QADO	CADALA	LALI	XI
Diogo	APONTADOR	CADERNO	CANETA	LAPIS	JIS
Douglas	APOTDO	CDÉNO	QUNETA	LASP	GISI
Elisa	ADARA	KEAOTA	KOEAT	LAILO	TAINIT
Glauber	APOTAO	CARRTE	CATETA	DATUI	GIKI ²
Geisa	APOMTADOSE	CATENO	CANETA	LAPES	GIS
Giulia	AOANON	CAFO	CAEAN	LAIS	GIS
João	DRTZG	AOUE	OEA	EAC	OE
Julia	AIFO	HEÃO	GOIÃO	AIFO	IGO ³
Karina	CAOTARU	CABRU	CARUTA	LAPAZ	LAE
Karol	APORTADRO	CADENO	CANETA	LAPÉS	GIS
Laura	ABOTADOS	CADENO	CANETA	LAPI	GISI
Lenon	AOCA	CEO	CEA	AO	GA ⁴
Luisa	APTADO	CDENO	CNETA	LAPE	GIS
Laerte	AOAO	CO	ACA	AOA	IE
Luís	ASOEOAO	KOSOBO	AEASA	SAEBE	IANOI
Moisés	AOTO	HAOTO	KCTA	ATRI	JAIO
Poliana	AODRO	GDRO	GAETA	DREIE	IARI
Priscila	AOAO	CEUO	CEAL	LIP	I ⁵
Nívea	AOTORAO	GREGOATO	RAOTOA	ATORE	XVETA
Núbia	APOTAR	CADERNO	CANETA	LAPSI	SI
Rafaela	APONTADOR	CADERNO	CANETA	LAPIS	GIS
Sandra	APODADOR	CADENO	CANETA	LAPIS	GISI
Ticiane	APONTADOR	CADERNO	CANETA	LAPIS	GIS
Talia	APOTADOR	CADENO	CANETA	LAPIS	JIS
Tais	APROTADOI	QUADÉNO	QUANETA	LAPRIS	GIRRI

² Verbalizou as sílabas como PON, DO e LA e disse: ‘Nós ainda não vimos o PON’. ‘Eu não sei o DO, pus só o O’. ‘Não é o DA, mas eu não sei o LA’.

³ Ela colocou o I e repetiu a palavra e disse: ‘Ouvi o G’. E o colocou depois do I. Parou e, depois de olhar para a palavra colocou o O.

⁴ Quando eu pedia para ele ler o que havia escrito, mesmo logo depois de escrever, ele perguntava: ‘O que é aqui mesmo?’.

⁵ Caderno (CEO, depois mudou); caneta (CEA, depois mudou); lápis (LI, depois mudou), e giz (I e depois disse: Tia, eu não entendo o giz).

Walter	APOTADO	CATENO	CANETA	LAPIR	GIES
Yan	APÃOTADE	CADÉNO	CANETA	LAPE	GISI

Com relação às frases, eu ditei ‘O apontador é azul’ e eles escreveram:

1. Bruna: O APONTADOR É AZU.
2. Clara: O AOPO F ASU
3. Caique: O PULRDO E ASZ
4. Diogo: O APTO É ASU
5. Douglas: O APONTDOR É AZUS. Ele parou para olhar pra trás na hora de colocar o a em apontador e quando voltou a escrever deve ter esquecido de fazê-lo.
6. Elisa: O ADARAO KOEAT AOINNI
7. Glauber: O A...e parou de fazer.
8. Geisa: O PALTADOR É AZU
9. Giulia: O A OANON SF ASU
10. João: IOA AVLEA EVOI AOVO
11. Júlia: O ATOUTITÃOC E AUOATI
12. Karina: OS CAOSTA TA ICACUE
13. Karol: O APOTADRO É AZU
14. Laura: O ABOTADOS É ASUSU
15. Lenon: O AOAD E AUTRDOA. Ele colocou o AU para azul, parou um pouco e depois colocou o restante.
16. Luísa: O APOTADO E AVI
17. Laerte: O AOAEO R AO
18. Luís: O AOEOA FACNMÇÑ AUUB.
19. Moisés: O AOTR R AU
20. Poliana: O AUROE F ARU
21. Priscila: L OAO E AU
22. Nívea: O ARO T AO
23. Núbia: O APOTAR É ASU
24. Rafaela: O APONTADOR É ASU
25. Sandra: O APODADOR É AZU
26. Talia: O APONTADOR É AZU
27. Ticiane: O APOTADR É ASU
28. Taís: O APROTADOI É AZÚ

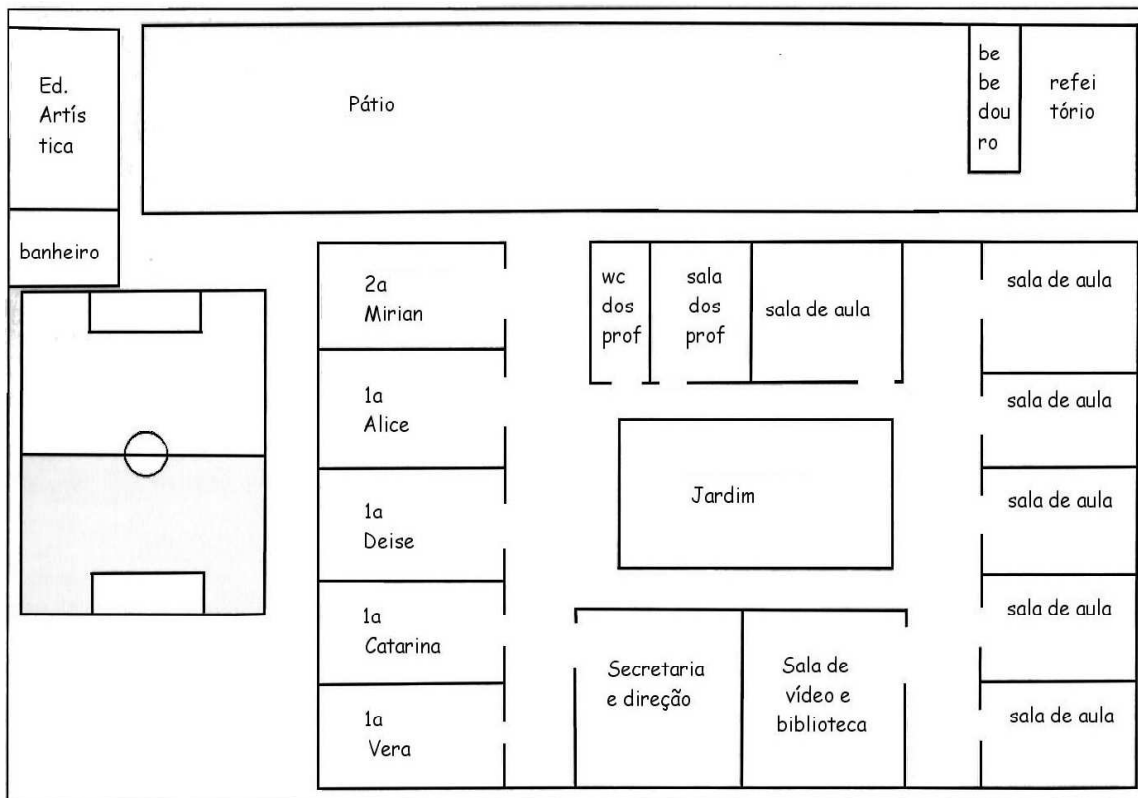
29. Walter: A APOTADOR É ASU

30. Yan: O APÃOADE É AZU

Concluí as avaliações em três tardes: na primeira foram 14 crianças avaliadas, na segunda, outras 15 e, no terceiro dia avaliei um menino que havia faltado nos outros dois dias. Organizei os 30 alunos e alunas segundo a tabela a seguir:

NOMES	Pré-silábico	Silábico	Silábico-alfabético	Alfabético	Ortográfico
Bruna					17/08
Clara			17/08		
Caíque			17/08		
Diogo			17/08		
Douglas					17/08
Elisa	17/08				
Glauber			17/08		
Geisa				17/08	
Giulia	17/08				
João	17/08				
Julia		17/08			
Karina			17/08		
Karol				17/08	
Laura				17/08	
Lenon		17/08			
Luisa			17/08		
Laerte		17/08			
Luís		17/08			
Moisés		17/08			
Poliana			17/08		
Priscila		17/08			
Nívea	17/08				
Núbia				17/08	
Rafaela					17/08
Sandra				17/08	
Ticiane					17/08
Tália				17/08	
Tais				17/08	
Walter				17/08	
Yan				17/08	
TOTAL	4	6	7	10	4

Anexo 7:
Planta baixa da Escola Urbana Central.



Anexo 8:
Avaliação realizada com as crianças⁶ da
Escola Central em agosto.

⁶ Todas as crianças têm nomes fictícios.

Ditado de agosto

APONTADOR
CADERNO
CANETA
LÁPIS
GIZ
O APONTADOR É AZUL.

Abaixo, transcrevo as folhinhas dos alunos:

NOMES	APONTADOR	CADERNO	CANETA	LÁPIS	GIZ
André	APÁOTADO	CADEMO	CAMETA	LAPE	ZI/GIL
Alina	ABONTADON	CADANO	CANETA	LASI	GISI
Amanda	APROTADOR	CADRNO	CANETA	LAPRI	JISI
Davi	APONDADOR	CADARNO	CANETA	LAPES	JIZ
Eduardo	APAMDORI	CADEMO	CANETA	LAPIS	XISI
Gilberto	ABOTADO	CADENO	CANETA	LAPES	GIS
Gustavo	APETADO	CADENO	CANETA	LAPI	RI
Gabriela	AUÃOOLIO	CRO	CNLE	LAP	IL
Iara	APONTADOR	CADERNO	CANETA	LAPIS	GIZ
Ieda	APOTADOR	CADENO	CANETA	LAPIS	GIZ
Íris	APOTARO	CADENO	CANETA	LAPE	GIA
Juliana	APONTADRO	CADENO	CANETA	LAPIS	GIS
Júlio	APANTADOR	CADÁNO	CANETA	LAPES	IXI
Luciana	APONTADOR	CARDENO	CANETA	LÁPIS	GIS
Leandro	APONTADOR	CADERNO	CANETA	LAPIS	GIZ
Luan	APOTADOR	CADERNO	CANETA	LAPIS	GIZ
Luciano	A-DO	CENO	COTP	LAP	IO
Marcela	ABMTATOR	CATADOS	CANETA	LAPIS	GIS
Murilo	APONTADOR	CADÉNO	CANETA	LAPIS	GIZ
Núbia	APTADO	CADENO	CANETA	LAP	GI
Pietra	ABONADO	HANLCADARO	HAECDTAENA	LAINOELASI	IOLONELSI ¹
Paulo	APONTADOR	CADERNO	CANETA	LAPIS	GIS
Rodrigo	APOTADO ¹	CADHANO	CANETA	LAPSE	GISI
Rafaela	APOBABO	CBABO	CBETA	LTBT	GIBE
Roberto	AOAOT	ATO	ATA	ATE	TET
Ricardo	APONTADOR	CADERNO	CANETA	LÁPIS	GIZ
Suzana	ABOTADO	CADENO	CANETA	LASI	JISI
Sara	ABUTADO	CADÉNO	CANETA	LAPEI	GAI
Vanessa	APOTATOU	CADENO	CANETA	LAPI	XICHI
Ygor	AOAU	JTO	JEA	AP	I

Com relação às frases, eu ditei ‘o apontador é azul’ e eles escreveram:

31. André: O APÃOTADO E AZU
32. Alina: O ABONTADON E ASI
33. Amanda: O APORTADRO ÉASU
34. Davi: O APONDADOR É A
35. Eduardo: O APAMDORI É AZU
36. Gilberto: O ADETADO É AZU
37. Gustavo: O APOTADOS É ASU
38. Gabriela: O AOCR R ADO
39. Iara: O APONTADOR É AZU
40. Ieda: O APOTADOR É AZU
41. Isis: O APOTADO RE AVU
42. Juliana: O APONTADRO É AZU
43. Júlio: O APANTADON E AZUS
44. Luciana: O APONTADOR E AZU
45. Leandro: O APONTADOR É AZUL
46. Luan: O APONTADOR É AZUL
47. Luciano: O A-DO E AIZ
48. Marcela: O APOMTATOS É AZU
49. Murilo: O APONTADOR É AZUL
50. Núbia: O APONTADO E ASU
51. Pietra: O ABONADO E AU^{ALU}¹
52. Paulo: O APONTADOR E AZU
53. Rodrigo: O APOTADO E AZU
54. Rafaela: O APOBABO E ABO
55. Roberto: O AEAO T AO
56. Ricardo: O APONTADOR É AZUL
57. Suzana: O ABOTADO E AZUL
58. Sara: O ABUTADO É AZU
59. Vanessa: O APOTATOU NE AZU
60. Ygor: O AOAU S AU

Passei 3 tardes avaliando as crianças, somando 4 avaliados no primeiro dia, 20 no segundo e 6 no terceiro. Organizei-os 30 alunos e alunas segundo a tabela abaixo:

NOMES	Pré-silábico	Silábico	Silábico-alfabético	Alfabético	Ortográfico
André				agosto	
Alina				agosto	
Amanda				agosto	
Davi				agosto	
Eduardo				agosto	
Gilberto				agosto (p/b)	
Gustavo				agosto	
Gabriela			agosto		
Iara					agosto
Ieda.				agosto	
Isis				agosto	
Juliana				agosto	
Júlio				agosto	
Luciana					agosto
Leandro.					agosto
Luan					agosto
Luciano		agosto			
Marcela				agosto (t/d)	
Murilo					agosto
Núbia				agosto	
Pietra			agosto		
Paulo					agosto
Rodrigo				agosto	
Rafaela			agosto		
Roberto	agosto				
Ricardol					agosto
Suzana				agosto (p/b)	
Sara				agosto (p/b)	
Vanessa				agosto (t/d)	
Ygor		agosto			
TOTAL	1	2	3	17	7

Anexo 9:
Um dia do diário de campo

ESCOLA CENTRAL - SEGUNDO DIA DE OBSERVAÇÃO

Quinta, 16 de agosto de 2007.

Cheguei à escola 13:15 da tarde. Entrei pela porta da frente e me dirigi à sala de Vera - sua sala é a primeira do corredor.

Parei na porta da sala, que estava aberta. Algumas crianças me viram e me perguntaram se eu ia ficar. Respondi que não sabia. Vera me viu e veio até à porta. Cumprimentei-a como de costume e perguntei se poderia entrar. Vera respondeu que sim e me disse que as crianças estavam tendo aula de Educação Física. Perguntei quantas crianças ela tinha na turma e ela me disse que 30; eram 32, mas 2 saíram.

Vera pede licença para a professora de Educação Física, que eu não vira ao entrar, e me apresenta para a turma. Digo que vou me sentar ao fundo da sala. Ela diz para eu ficar à vontade.

Vera se senta à sua mesa e parece corrigir cadernos das crianças.

A professora de Educação Física escreve na lousa:

*16 de Agosto de 2007
Movimento e relação social
Brincadeiras Folclóricas
Atividade: Adoleta*

Ela explica que eles brincarão de adoleta e mostra como é que se brinca. Algumas crianças começam a cantar. Nas carteiras há cadernos. As crianças copiam o que a professora de Educação Física colocou na lousa. Observo o caderno de Vanessa - que está sentada a minha frente - e na aula anterior ela anotou 'jogo na quadra'. Deduzo que o caderno deva ser só para Educação Física.

A professora de Educação Física diz: - 'Quem já acabou, pode formar fila'. Ela fala num tom de voz moderado.

Davi vem me dizer que não vai fazer educação física porque foi à dentista e ela lhe disse que ele não poderia bater o dente. Pergunto se ele avisou à professora de educação física e ele diz que não. Digo para ele ir avisá-la e o menino vai.

A professora sai com cerca de metade da turma, os que ficaram vão terminando e saindo. Um tempinho depois, estão na sala Pietra, Vanessa e Davi. Vera se aproxima da carteira dele e o ajuda a guardar todo seu material, conversando com ele num tom de voz baixinho. As duas meninas ainda continuam na sala mesmo depois de ele sair. (Mais

adiante no registro desde dia do diário de campo, Vera comenta comigo que ele é um dos alunos ótimos, ao falar que os melhores alunos são meninos).

A turma pareceu-me tranqüila.

Depois que as crianças saem, preocupo-me em fazer a descrição da sala: sentada ao fundo da sala, nas paredes da esquerda e atrás de mim têm janelas bem grandes. A escola parece ser bem antiga, por isso tem o teto muito alto. O chão é de madeira e o forro do teto também. As janelas ficam abertas, o que faz a sala ser arejada e clara.

Na parede da direita há dois armários de aço, a porta - grande como as janelas - e alguns livros organizados em uma pequena prateleira, tendo sobre eles um cartaz onde está escrito “Cantinho da leitura”.

À minha frente vejo a lousa, um alfabetário (aranha, borboleta, cobra, dinossauro, elefante, fada, gato, hipopótamo, índio, jacaré, kiwi, lobo, mão, ninho, ovelha, porco, queijo, rato, sapo, tigre, urso, vaca, Willian, xícara, Yasmin e zebra), um relógio de ponteiros, um cartaz com numerais de 0 a 99, numerais de 0 a 10 (com mãos e dedos), um cartaz com os nomes da turma, um cartaz com as regras da sala e um cartaz sobre animais domésticos e selvagens.

Eis a lista de alunos e alunas:

André
Alina
Amanda
Davi
Eduardo
Gabriel
Gustavo
Gabriela
Iara
Ieda
Íris
Juliana
Júlio
Luciana
Leandro
Luan
Luciano
Marcela
Murilo
Núbia
Pietra
Paulo
Rodrigo

Rafaela
Roberto
Ricardo
Suzana
Sara
Vanessa
Yuri

Quando ficamos sozinhas na sala, pergunto como é a turma e ela diz que não é tranqüila e que estão assim hoje - calmos - porque devem estar com pressa para irem à aula de educação física.

Pergunto sobre a aprendizagem das crianças. E Vera me diz que com esta turma ela já chegou em julho aonde chegou com as crianças da escola rural no final do ano. Conclui dizendo que esta turma é bem melhor.

Pergunto como eles usam o cantinho da leitura e ela me diz que não é deles, que é da turma da manhã. Pergunto em que momento da aula eles estão mais agitados (chegada ou volta do recreio) e ela me diz que quando voltam de aulas como educação física ou artística. Pergunto se ela lê para eles e ela me responde que o faz todos os dias. Digo, então, que pensei no que a diretora disse deles - que eles são agitados - e comento que com os meus alunos eu reservava uma leitura para o horário da volta do recreio porque eles se acalmavam.

Ela me diz que poderíamos tentar. Eu me proponho a providenciar livros num sebo e ela me chama até o armário e me mostra vários livros, dizendo que possui vários e que eu não preciso trazer mais. Passamos por algumas carteiras, onde se sentam Davi e Ricardo e Vera me diz que têm alunos ótimos e que são, na maior parte dos casos, meninos. Ela diz: 'Não é diferença de gênero não, os meninos são melhores mesmo. E diz que acha que tem deixado a desejar com os alfabéticos.

Vera retoma o que a diretora disse em nossa conversa inicial e parece ficar nervosa. Ela diz que a diretora não tem o direito de dizer que os alunos dela são agitados porque ela não está lá, ela não vai lá. Ela tem esse direito porque ela está lá todo dia com eles, ela os conhece, mas a diretora não.

Não digo nada e depois de um pequeno silêncio, pergunto o que ela faz com as crianças que estão mais adiantadas, porque que na conversa com a diretora ela disse que precisaria de um estagiário para ajudá-la com estas crianças, enquanto poderia atender os

que têm mais dificuldades. Ela me diz que quando eles terminam uma folhinha ou uma atividade, ela dá outra, para poder trabalhar mais tempo com os outros.

Digo que talvez o cantinho de leitura também fosse interessante nestes casos porque ela não precisaria parar o que está fazendo para dar instruções a eles. E, também, estaria propondo uma atividade importante para os alfabéticos, já que ela acha que está deixando a desejar. Ela concorda.

Pergunto das avaliações das crianças e se ela gostaria que eu as fizesse, assim como no ano anterior. Ela me diz que começou depois das férias, mas só conseguiu avaliar quatro crianças. E me mostra outras avaliações realizadas antes das férias: havia cerca de crianças 5 pré-silábicas, 15 crianças alfabéticas e as outras oscilam entre silábicos e silábicos alfabéticos.

Ela me conta que o diretor anterior - que ficou na escola até o primeiro semestre deste ano - fazia uma provinha com as crianças que chegavam na escola para distribuí-las nas salas. Vera disse que as quatro primeiras séries da tarde foram divididas em: uma ótima, que ficou com a professora Catarina - antiga na escola - e foi formada pelas crianças que escreveram todas as palavrinhas desta provinha; uma boa, com crianças que escreveram algumas palavrinhas; e duas ruins, com crianças que não conseguiram escrever as palavras. Segundo Vera, sua turma foi a pior, com crianças que não escreveram nenhuma palavra. Ela também comentou que vários alunos vieram da turma de 6 anos de escolas municipais. Segundo Vera, nestas escolas não era permitido alfabetizar nas turmas de 6 anos. Contou até que alguns pais de alunos comentaram que as crianças só brincavam na escola no ano anterior.

13:50 - As crianças chegam da Educação Física. Eles entram, se acomodam e Vera pergunta se alguém trouxe folha de sulfite, dinheiro da APM ou bilhete na agenda. Ninguém trouxe nada. Observo na carteira de Vanessa uma agenda conhecida como agenda do estudante. Outras crianças também têm uma destas em suas carteiras.

Vera pergunta à turma o que ela disse que eles iam fazer. As crianças começam a gritar que é o alfabeto e outras começam a soletrá-lo: A, B, C, ...

Vera diz que não, que antes teria outra coisa para fazer. Vera: - 'O que é?'

Crianças: - 'Troca de livros'.

Vera possui mais ou menos 60 livros e gibis. São livros pequenos, de cerca de 10 páginas e de coleções bem simples sobre animais, cães, animais selvagens, fábulas etc.

Toda semana, assim como ela fazia na escola rural, ela me disse que troca os livros das crianças.

Algumas crianças não trouxeram o livro que estava com elas e Vera pergunta se perderam. Elas dizem que não e a professora pede para eles procurarem; para pedirem ajuda das mães e procurarem porque os livros não iriam sair andando sozinhos.

Quando Vera termina de chamar as crianças, Pietra diz: - 'Não me chamou'. A menina levanta-se, dirigindo-se à mesa da professora. Vera responde: - 'Chamei sim, você que não ouviu'. Não prestei atenção se Vera chamou ou não, mas a frase teve um tom ríspido.

Como estou sentada atrás de Vanessa, pergunto a ela sobre os cadernos deles. Ela me mostrou os três: um de classe, um de tarefa e um de educação física).

Vera pega o calendário (folhinha) e dirige-se à frente da sala. Segura o calendário na lousa e marca com eles que dia é hoje. Fala que o último dia de aula foi terça-feira, dia 14 e que ontem (dia 15) foi feriado e que, por isso, hoje é dia 16. Ela faz o cabeçalho:

16 de agosto de 2007.

Pede para eles olharem nos seus calendários e verem o dia da semana.

Davi vê e já fala alto: - 'Sexta-feira'.

Ela escreve:

Hoje é sexta-feira.

Vera pergunta quem foi o último ajudante e Yuri diz que foi ele. Então, ela escreve:

Ajudante: André.

Deduzo que os ajudantes são escolhidos por ordem alfabética.

Vera toma a leitura de algumas crianças - com uma régua, em pé à frente da lousa, ela aponta uma letra no alfabetário e a criança diz seu nome.

Gabriela, Pietra e Rafaela enroscam (como ela mesma diz) em uma letrinha e, por isso, Vera diz que elas lerão mais uma vez.

Roberto e Yuri enroscam bem mais e Vera diz que eles lerão mais algumas vezes.

Quando ela acaba de tomar a leitura do alfabeto, Davi pergunta: - 'Professora, a Vanessa vai ficar de reforço?'.

Vera: - 'Não sei, só quem receber o bilhete no dia da reunião'.

Vera: - ‘Hoje vamos trabalhar com algumas parlendas do folclore’. Ela diz que tem no livro de português e vai até o armário pegá-los e distribuí-los. Ela chama as crianças e diz para eles andarem logo. Ela vai chamando um nome atrás do outro: a sala vira um tumulto.

Roberto pega seu livro e vai para frente de sua carteira. Em pé, ele equilibra o livro sobre um dedo e gira-o. Vou até lá e pergunto se ele tem irmão mais novo. Ele diz que sim. Digo que se ele fizer isso com o livro, um dia, quando o irmão dele estiver na primeira série e for usar o livro, ele estará todo rasgado. Ele diz que não tem irmão mais novo, que ele é o mais novo. Pergunto se ele tem priminhos e ele diz que sim. Reafirmo o que havia dito, ele se senta e, de vez em quando, olha para trás para ver se eu estou olhando para ele.

Quando Vanessa chega com o livro, pergunto se ela me deixa vê-lo. O título é “Porta aberta” Isabela Carpaneda e Angiolina Bragança.

Vera diz que antes de começar ela vai ler uma estória, falando que quase se esqueceu de lê-la. Levanto-me e vou até ela. Pergunto o quê ela lerá e ela responde “O Ganso de Ouro”. Digo que trouxe um livrinho (Scalibim, scalibum), se ela quiser lê-lo ou se quiser ficar com ele para ler em um outro dia. Ela diz pra eu ler em seu lugar hoje. Leio e, às vezes, paro a estória para perguntar coisas sobre o texto – E aí, o que vocês acham que aconteceu com as crianças que sumiram? E agora, o que a bruxa vai fazer com os meninos? - As crianças acompanham a leitura atentas. Todos ficam em silêncio, a grande maioria prestando atenção. Apenas Roberto fica irrequieto. Mexe no caderno, na cola, no lápis. Ao final, pergunto se eles gostaram e eles dizem que sim.

Quando termino a estória, Vera já diz: - ‘Página 200!’.

Há uma parlendinha no livro e ela pede para Ricardo ler:

*Chove chuva, chuvisquinho
Minha calça tem furinho
Chove chuva chuvurada
Minha calça está furada*

Vera pede para Ricardo ler mais uma vez, ele diz que não quer. Ela pede para Eduardo, que lê novamente.

Ela diz: - ‘Nesta estória tem aquelas palavras que nós já vimos’.

E as crianças (Ricardo, Davi e Luan) começam a responder: - ‘CH, NH, LH’.

Vera: - ‘NH nós já vimos, LH foi de tarefa e vamos ver o CH. Grifem todas as palavras com CH no texto’. E vai lendo as palavras com as crianças, escreve as que devem

ser grifadas na lousa e grifa-as. Nem espera as crianças fazerem. Ela destaca chuvisquinho e furinho e pergunta o que estas duas palavras têm.

As crianças respondem que o NH. Vera pergunta o que elas são. Eduardo responde: diminutivo. Vera explica que geralmente as palavras terminadas em INHO e INHA são diminutivos - dizem que as coisas são pequenas. Explica que não são todas as palavras com INHO e INHA que são diminutivos e exemplifica com a palavra MINHA. Pergunta se MINHA quer dizer alguma coisa pequena e as crianças dizem que não.

Vera lê uma outra versão da parlenda:

*Chove chuva, chubarada
Minha calça está molhada
Chove chuva chuvisquinho
Minha calça tem furinho*

Ela diz que, como já falou, pode haver mais de uma versão para uma mesma estória ou parlenda e, depois, entrega uma tirinha mimeografada onde as crianças encontram a segunda versão da parlenda.

14:35 - Dá o sinal do recreio. As crianças saem em duas filas, dos meninos e das meninas.

Luciana fica chorando em sua carteira. Paro ao seu lado e pergunto o que foi. Ela diz que não escreveu porque esqueceu o estojo em casa e não tem lápis. Ela não fez nada até agora. Pergunto porque não emprestou de alguém. Ela diz que sua mãe não deixa. Digo que é uma emergência porque ela esqueceu o estojo e que sua mãe não vai ficar brava. Digo que vou pegar um lápis meu e ela diz que a mãe não deixa. Fala para ela dizer para sua mãe que fui eu quem lhe deu o lápis. Fico incomodada com a situação; tanto por ela não pedir o lápis a ninguém, quanto por ninguém lhe oferecer um.

Vera pára ao nosso lado e diz que já falou para Luciana pegar seu lápis emprestado. A menina sai para o recreio.

Na saída, Vera me diz: - 'Não liga não, mas se tem uma coisa que eu não dou bola é choro...se tiver saindo sangue eu vou ver o que é'. Fiquei impressionada.

Nós vamos para a sala dos professores. Ao chegar à frente da porta, Vera me pergunta se eu conheço a escola e se quero dar uma volta. Digo que sim e vamos.

Passamos pelo final do corredor onde está a sala de Vera e acabamos num pátio, onde ficam as crianças. Pergunto da biblioteca e Vera me diz que tem uma sala, mas ninguém

usa. Pergunto se as crianças têm acesso e ela diz que nem as professoras vão. Ela foi uma vez para conhecer.

Passamos por Roberto e eu digo que ele era a única criança irrequieta enquanto eu lia. Ela me diz que ele é agitado, mas que já melhorou muito.

Vera me mostra o refeitório e, como ele está meio vazio, pergunto se poucas crianças merendam na escola. Ela diz que são poucos porque a maioria traz lanche ou dinheiro. Pegamos uma banana e saímos. Cruzamos com Amanda e eu digo que ela tem olhos lindos. Vera diz: - 'É linda, mas é insuportável!'. Vera me conta que a mãe dela disse que ela ia transferi-la para o período da manhã. Vera disse que deu graças a Deus. Mas a menina acabou não indo porque a mãe achou que ela não ia acompanhar. Tive uma impressão ruim da forma como ela falou sobre Amanda.

Voltamos para a sala dos professores. Vera me diz que foi a um curso na noite anterior e que comentou, como se tivesse ouvido de alguém na escola, a frase da diretora sobre o 'multi não sei do que' não dar conta da turma dela. Ela disse que a realidade que se encontra na escola é bem diferente da teoria que se aprende nos cursos de formação de professores.

Na saída da sala dos professores Vera me apresenta para as outras professoras que estão sentadas à mesa.

15:00 - Dá o sinal. Vera vai ao pátio pegar as crianças. Elas voltam para a sala em fila, dos meninos e das meninas. Os meninos vêm passando as mãos nas paredes do corredor, em cima de cartazes e trabalhos de outras turmas.

Voltamos para a sala e mal as crianças se sentam, Vera diz: - 'Leiam a tirinha'.

As crianças parecem perdidas. Vera pergunta se elas não sabem o que é caderno e diz para eles pegarem o caderno e lerem a tirinha.

Ela passa na lousa:

CHA – CHE – CHIO – CHO – CHU – CHÃO
cha – che – chi – cho – chu – chão
chá – ché – chí – chó – chu - chão

Vera pede para eles copiarem e, logo depois, pede para pegarem seus materiais que ela organizará os trios.

Ela espera alguns minutos e vai falando os nomes das crianças. Cada um vai pegando o seu material e mudando de lugar, ao mesmo tempo em que arrasta a carteira. A turma

entra em tumulto: o barulho das carteiras sendo arrastadas; as crianças em pé espalhadas pela sala; uns falando, rindo, gritando; outros correndo, empurrando cadeiras, ‘atropelando’ colegas com mesas; Vera chamando nomes – um depois do outro – parece que um furacão de sons e movimentos varre a sala.

Depois de entregar todos os livros e gritar todos os componentes de cada trio, Vera começa a esbravejar à frente da turma para eles se acomodarem e ficarem quietos.

Os trios:

Trio 1 – Amanda, **Luan** e Alina

Trio 2 – Eduardo, **Ricardo** e Núbia

Trio 3 – Roberto, **Davi** e Rafaela

Trio 4 – Rodrigo, **Murilo** e Gustavo

Trio 5 – Íris, **Ieda** e Suzana

Trio 6 – Yuri, **Luciana** e Sara

Trio 7 – Vanessa, **Leandro** e Gabriela

Trio 8 – Pietra, **Paulo** e André

Dupla 10 – Gilberto e Marcela

Trio 9 – Luciano, Júlio e **Juliana**.

Vera avisa que a criança leitora desta atividade sempre deve ficar no meio do trio – a marcação de quem sabe e quem não sabe acaba sendo percebida pelas crianças, como mostra a reação de Júlio.

Vera troca Júlio de lugar com Juliana. O menino reclama que ele lê melhor que ela. Juliana fica quieta, nada responde. Como estou sentada atrás deles, cutuco Júlio e digo que hoje ela lê e em um outro dia ele lerá. O trio não funciona, cada um olha para seu livro. Cutuco Júlio novamente e digo para ele ler com Juliana, que parece estar muito sem graça. Ele se aproxima dela, mas logo depois se afasta novamente.

O livro traz o desenho de um menino e a música:

*O meu chapéu tem três pontas
Tem três pontas o meu chapéu
Se não tivesse três pontas
Não seria o meu chapéu*

A primeira atividade envolve desenhar o chapéu do menino. Cada um desenha de um jeito diferente. Vera coloca o jeito de Luan e depois o seu na lousa.

Vera canta a música com as crianças. Ela diz que umas amigas suas cantam assim, mas ela não sabe se está certo. Depois vai para a atividade seguinte que é uma brincadeira de substituir algumas palavras da música por gestos. Ela canta a música em pé, na frente da turma e quando canta meu, chapéu e três, ela faz a mímica com as mãos. Ela canta três vezes e depois pergunta às crianças o que substituiu. Pietra responde duas vezes. Ela não dá atenção e diz: - ‘Davi!’; como se dissesse: - ‘Fale’. Ele responde e eles vão para a próxima atividade. Senti como se ela ‘desse a palavra’ a Davi – em detrimento de Pietra. Talvez Vera tenha dificuldade em ouvi-lá.

Vera pede para os trios lerem. A criança que está no meio lê e vai passando o dedinho no lugar onde está lendo para os outros dois acompanharem. Os três devem ler no mesmo livro, juntos.

Paulo me chama e diz que Ricardo está acusando (ele usou exatamente esta palavra) a ele e à Pietra de terem pisado num capacete que está no chão. Vejo Luan em pé ao lado da professora apontando para Pietra. Vera se vira para Pietra e pergunta se ela tem algum problema. A menina faz que não com a cabeça. Digo a Vera que estava trabalhando com ela e que nada tinha acontecido. Vera diz: - ‘Ela é triste, viu!!!’. E eu continuo dizendo que estava fazendo as atividades com ela. Pietra diz que não fez nada. Vera diz: - ‘O Luan não ia mentir, se ele disse que viu, ele viu’. Digo que não foi o Luan que viu, foi o Ricardo que disse pro Luan que viu. Vera pergunta pro Ricardo se ele viu o pé dela no capacete e o menino desconversa. Para encurtar a estória, digo que essas coisas de um que viu, outro que viu e etc são complicadas. Achei a situação com Pietra estranha (O Luan não ia mentir X Ela é triste) me pareceram frases que atuam na constituição do sujeito.

Amanda levanta-se e vai até Vera perguntar se pode ir ao banheiro. Vera responde: - ‘Amanda, você é extremamente irritante. Quando ela voltar você pergunta se pode ir’. Suponho que alguém foi ao banheiro e a menina foi pedir para ir - talvez pensando em acompanhar a colega. O tom com que Vera se dirigiu à menina foi ríspido e, outra vez, percebo a afirmação ‘Você é irritante’ como instrumento de constituição do sujeito. Pensei na diferença que faz dizer: você é irritante X você está irritante. Ao dizer da primeira maneira, não dou espaço ou possibilidade de mudança à menina...seu veredicto está dado.

Vera diz: - ‘Óh, o Luan quer falar. Mas ele só vai falar quando tiver silêncio’. Ele diz algo que não me lembro.

Vera está explicando o que eles devem fazer nas atividades do livro. Eduardo se aproxima dela e ela pára de fazer o que está fazendo para atendê-lo. Ele fala algo para ela.

Ela se dirige até seu armário dizendo que ele não a avisou, que devia ter falado. Ela pega uma caneta e escreve algo na agenda dele.

Ao voltar até à frente da sala, Vera passa por Gustavo, que brinca com o tubo de cola. A professora pega a cola de sua mão - de forma calma - dizendo para ele trabalhar e não mexer na cola.

As atividades do livro envolvem palavras com CH. Um exercício traz duplas de palavras com números de sílabas diferentes e quadradinhos que representariam as sílabas para crianças identificarem qual das palavras seria selecionada em cada dupla.

Trabalho com Pietra, Paulo e André. Paulo é capaz de fazer tudo sozinho. André me pareceu alfabético, embora apresente muita dificuldade nas sílabas complexas. Já Pietra ainda está muito insegura e a toda hora quer procurar em seu caderno esta ou aquela sílaba numa folhinha com as famílias silábicas. Talvez ainda não esteja alfabética, mas já ouve - forçando um pouco na leitura - os sons de vogais e consoantes.

As outras atividades envolvem a escrita de palavras derivadas de outras com CH (chave - chavinha - chaveiro etc) e uma terceira atividade em que as crianças deveriam escrever o nome do colega com quem cada um trabalhou no grupo.

Vera corrige com eles na lousa e pede para aqueles que não fizeram copiarem da correção.

Vera chama Marcela e conversa algo num tom doce com a menina. Acho que era sobre ela ajudar Gilberto nas atividades porque ouvi o nome do menino e ele estava trabalhando em dupla com Marcel.

As crianças me requisitam o tempo todo. Sento-me entre os grupos de André, Paulo e Pietra e de Gilberto e Marcela.

16:15 - Vera diz que vai explicar uma atividade que eles não vão fazer hoje. Avisa que, junto com a tarefa, eles levarão um bilhete para trazerem de casa uma foto de quando eles eram bebês (até quatro anos). Explica que eles farão um mural, como o de animais selvagens e domésticos que eles já fizeram e que colocarão uma legenda. Pergunta se eles lembram o que é a legenda e alguém responde que serve para dizer o que é uma coisa.

Enquanto ela termina de explicar, peço a agenda de Gilberto emprestada. Nela existem bilhetes sobre reuniões, sobre coisas a trazer na escola e um bilhete da mãe do menino, perguntando se ele está se saindo bem nas aulas.

Passeio pela sala e Luciana me pede uma borracha. Digo que não tenho e vejo Sara - sentada ao lado de Luciana no grupo - esconder sua borracha embaixo do caderno. Yuri -

sentado do outro lado de Luciana - também não se manifesta sobre emprestar a sua borracha, que está sobre a carteira, à colega.

Pergunto à Sara porque ela não empresta a borracha para a amiga e ela faz que não com a cabeça.

Saio de perto das crianças e pergunto à Vera por que eles não emprestam seu material aos colegas. Vera conta que na reunião de pais avisou que não queria saber de cuidar de canetinha de ninguém, cada um devia cuidar da sua. Argumento que não me referia às canetinhas - eles não emprestavam nem lápis e borracha.

Sento-me e ela começa uma bronca dizendo que eu estava abismada com a mesquinhez da turma porque não emprestavam nem lápis e borracha aos colegas que estavam sem. O discurso saiu 'meio torto' - cada um devia cuidar das suas coisas, mas quando o amigo não tivesse, podia emprestar pro amigo. Falou também que as canetinhas poderiam ser emprestadas para quem estivesse sentado perto e quisesse emprestar - porque ela não queria que eles ficassem atravessando a sala para emprestar a canetinha de alguém. Na verdade, me pareceu mais um empreste se você quiser. E, ao final da conversa, falou para Luciana: - 'E eu já te falei pra pegar minhas coisas emprestadas'. No final das contas, saiu pior para a menina que não tinha do que para quem tinha e não emprestava.

Vera começa a recolher os livros de português para entregar outra atividade. Ela diz que só entregará para os grupos nos quais todos terminaram. André e Paulo me chamam e dizem que a Pietra não acaba. Digo que é porque eles não fizeram juntos - os dois fizeram correndo, deixando-a para trás. Sento entre ela e Gilberto, para ajudá-los a terminar.

Pietra está copiando umas palavras da lousa. Ela me diz que algumas pessoas ficam em pé na frente da lousa e que ela não consegue copiar (ela está sentada no fundo da sala, encostada na parede das janelas). Copio as quatro palavras da lousa no meu caderno (chavinha, chinelinho, chorinho e chapeuzinho) e coloco-o na sua carteira para ela poder copiar.

Vera está passando pelas carteiras das crianças para ver quem já terminou. Ela pára ao lado de Pietra. Eu me viro e digo que ela não estava conseguindo enxergar na lousa e que eu copiei no caderno para ela poder copiar em seu livro. Vera estava saindo, mas vira-se e me diz que ela nunca termina nada e que se meu caderno ficar ali, ela fica até o fim da aula e não acaba. Digo que ela já está terminando, mas antes de eu terminar ela se vira na direção da menina, tira seu lápis da sua mão sem dizer nada, copia as três palavras que estão faltando e fecha o livro da menina. Depois disso Vera sai e eu fico sem ação. Achei a

atitude ríspida: ela tirou o lápis da menina sem dizer nada, fez por ela e fechou seu livro (faltavam apenas três palavras: poderia ter esperado e valorizado o fato dela ter terminado, mesmo porque outras crianças ainda terminavam).

Vera distribui uma cruzadinha com palavras com CH (colchão, chapéu, chinelo etc) e diz que têm mais duas atividades planejadas para aquele dia e não vai dar tempo de fazê-las. As crianças fazem a cruzadinha. Ajudo Pietra e Gilberto a escreverem e as outras crianças a identificar o que era para ser escrito na frente dos desenhos.

16:55 - Levanto-me e vou até Vera. Pergunto se ela acha que vai dar tempo de fazer mais alguma coisa e ela diz que o exercício de ligar pontos vai.

Vou ao banheiro.

Quando volto pergunto à Vera se ela quer que eu vá colocando as carteiras nos lugares (eles estavam em trios) e Vera diz que não precisa, que eles ajudam. Ela avisa que vai contar até 60 em voz alta, eles devem colocar as carteiras no lugar e voltar para seus lugares. Ela começa. Instaura-se uma correria e uma bagunça geral na sala. As crianças ficam eufóricas, gritando, correndo, rindo muito. Alguns acidentes – carteiras nos pés de colegas, mesas prensando crianças etc – acontecem, mas nada grave.

Depois, Vera diz que vai contar até 10 para eles limparem o chão e catarem toda a sujeira e os papéis de perto de suas carteiras. Ela passa pela carteira de Rafaela e fala para ela catar os papéis que estão no chão. Termina dizendo: - ‘Só podem ser seus, você sempre deixa papel no chão’.

Amanda entra na sala. Está com os cabelos molhados e conta para Alina que foi ao banheiro e arrumou o cabelo. A menina avisa que já voltou, já deu uma volta. Vera diz que não é para ela voltar, é para ela dar outra volta e não é para tomar banho na torneira. A menina sai novamente e fica sentada numa cadeira no corredor, na direção da porta da sala.

17:05 – Vera entrega o bilhete (da foto) para eles colarem no caderno de tarefa e a folhinha com a tarefa. Explica que esta folhinha pode ser colada, porque é uma atividade de recortar e colocar em ordem. Ela pede novamente para abrirem o caderno de tarefa e colarem o bilhete. Depois entrega a tarefa e diz para eles a dobrarem e colocarem no meio do caderno.

Amanda volta. Vera diz: - ‘Eu não quero você me torrando, vai lá fora até eu chamar’.

Passo pelas carteiras e algumas crianças colaram o bilhete no caderno errado.

17:12 – Vera diz, na frente da sala - que está em ‘polvorosa’: -‘Colou o bilhete? Dobrou a tarefa? Pegue o caderno de classe e abra em cima da carteira. Quero ver...parlenda, cha-che-chi-cho-chu e cruzadinha’.

Chama Davi e Ricardo para ajudarem Gustavo e Núbia.

17:14 – Vera entrega o exercício de ligar pontos. Avisa para primeiro colarem no caderno de classe e depois fazerem. Novo alvoroço, crianças correndo para emprestar cola, ela brava que é para primeiro colar, outros tentando tirar o bilhete que foi colado no caderno errado...estresse geral.

Amanda entra na sala e Vera lhe dá outra bronca que não sei o motivo. A professora pede para a menina pegar sua agenda. Amanda já começa a chorar, dizendo que sua mãe vai lhe bater. Vera diz: - Amanda, engole esse choro senão vou te dar um tapa pra você chorar com gosto’. A menina se senta em sua carteira e fica quieta. A frase foi de uma agressividade tamanha, que fingi não ter ouvido para não ter que reagir naquela hora.

17:25 – Dá o sinal. A maioria sai. Ficam Luciana, Gustavo, Yuri apagando a lousa e Amanda, com cara de choro. Vera põe o bilhete no caderno da menina e saímos.

Paramos em frente à escola para conversar. Pergunto quem era a criança que a diretora falou que colocava a mão nos seus genitais na escola. Ela me diz que era Marcela, que isso aconteceu só duas vezes e não aconteceu mais.

Ela me contou que pediu a ajuda da diretora por duas vezes - essa foi uma delas - e que se arrependeu amargamente. Contou que a diretora chamou a mãe de Marcela e a de outra criança envolvida no ocorrido e conversou com as duas sem falar com ela.

Amanda chega perto de nós com outra menina, maior que ela. A menina diz que ela contou que foi colocada para fora. Vera diz para Amanda que o que acontece entre elas é problema delas, não é para ficar contando pra todo mundo. Amanda diz que não contou, a menina perguntou porque a viu lá fora. Vera diz que não quer saber e fala para ela ir embora.

Conversamos mais um pouco sobre o trabalho nos grupos. Comento que nos poucos grupos que observei hoje me pareceu que alguns faziam correndo, deixando os outros para trás, e estes acabavam copiando da lousa na hora da correção.

17:35 - Nos despedimos.

Anexo 10:

Tabelas com conteúdos e atividades trabalhados pela professora nas duas escolas.

Atividades e Conteúdos trabalhados na Escola Rural ⁷							
Português		Matemática		Estudos Sociais		Ciências	
Ler, escrever, grifar e circular palavras	19	Problemas	9	Casas diferentes	1	Água e higiene	1
Ler músicas e parlendas	8	Seqüência Numérica	4	Hino da independência	1	Aves	1
Leitura de histórias	8	Dezena e unidade	4	Lixo pela escola	1	Alimentos	1
Famílias silábicas	5	Contas	4	Rua	1		
Leitura e escrita de listas	5	Gráficos e tabelas	3	Trânsito	1		
Escrita com cruzadinha	5	Bingo de números	2				
Alfabeto e ordem alfabética	4	Pares e ímpares	1				
Escrita de história	4	Calendário	1				
Leitura e escrita de carta/bilhete	2	Dinheiro	1				
Correção de história na lousa	1	Formas geométricas	1				
Ortografia	1	Maquete	1				
Bingo de palavras	1						

⁷ Conteúdo ou tipo de atividade e frequência (vezes em que foi trabalhado durante as sessões de observação).

Atividades e Conteúdos trabalhados na Escola Urbana Central							
Português		Matemática		Estudos Sociais		Ciências	
Ler, escrever, grifar e circular palavras	14	Adição e Subtração	7	Trânsito	2	Mamíferos	2
Leitura de histórias	11	Problemas	7	Ser menino e ser menina	1	Animais selvagens e domésticos	1
Leitura de diversos gêneros textuais	9	Gráficos e tabelas	7			Aves	1
Leitura e escrita de listas	7	Seqüência Numérica	5			Utilidades dos animais	1
Famílias silábicas	6	Dezena e unidade	3			Casas dos animais	1
Leitura de músicas e parlendas	5	Multiplicação e tabuadas	3				
Escrita ou reescrita de história	5	Ordem crescente e decrescente	3				
Alfabeto, ordem alfabética e uso do dicionário	4	Unidades de medida:kilo, litro e hora	3				
Escrita com cruzadinha	4	Calendário	2				
Ortografia	4	Dinheiro	2				
Interpretação de texto	3	Dobro	1				
Pontuação	2	Maquete	1				
Pesquisa e seleção de informações	2	Formas geométricas	1				
Leitura e escrita de receitas	1	Metade	1				
Diminutivo	1						
Leitura e escrita de carta/bilhete	1						

Anexo 11:
Imagem utilizada na ACIEPE.



G. Bragolin 1962